

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav románských studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Anna Mrzilková

**Využití autentických audiovizuálních
dokumentů ve výuce francouzštiny vedoucí
k rozvoji klíčových kompetencí**

Application of authentic audiovisual documents in
the teaching of French for developing key
competencies

Praha, 2023 Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Kučerová, Ph.D.



Poděkování: Upřímně děkuji všem, kteří mi věnovali svůj čas, poskytli cenné rady, pomoc i podporu, zejména tedy vyučujícím, kteří testovali vybraný materiál, a vedoucí práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 12. 2023

podpis

Abstrakt

Tato diplomová práce nastiňuje možnosti, jak lze při výuce FLE využívat autentická videa z platformy YouTube primárně určená frankofonnímu publiku. Práce představuje výhody a nevýhody použití takového dokumentu a navrhuje vhodnou metodiku jeho zpracování tak, aby plnil didaktický účel zejména se zaměřením na rozvoj klíčových kompetencí dle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Praktická část je tvořena případovou studií. Vytvořená výuková jednotka pro jazykovou úroveň B1 založená na práci s videem je testována pěti vyučujícími. Na základě polostrukturovaného rozhovoru s těmito vyučujícími a metody zúčastněného pozorování výuky dle testovaného materiálu je zpracována analýza funkčnosti tohoto materiálu zejména s ohledem na to, zda sloužil k rozvoji klíčových kompetencí. Tato analýza by také měla postihnout, zdali u vybraných vyučujících nastal posun vnímání práce s autentickými audiovizuálními dokumenty ve výuce a zdali by podobné materiály ve výuce používali.

Klíčová slova: autentický audiovizuální dokument, FLE, klíčové kompetence, komunikativní přístup, RVP G, video, výuková jednotka, YouTube

Abstract

This master's thesis outlines possibilities for incorporating authentic videos from the YouTube, primarily intended for a French-speaking audience, into the teaching of French as a foreign language (FLE). The thesis presents the advantages and disadvantages of using such material and proposes a suitable methodology for its processing to fulfill didactic purposes, especially focusing on the development of key competencies according to the Framework Educational Program for Grammar Schools (RVP G). The practical part consists of a case study. A teaching unit for language level B1 based on video work is tested by five teachers. Based on semi-structured interviews with these teachers and the method of participant observation during the instruction using the tested material, an analysis of the functionality of this material is conducted, particularly with regard to whether it contributed to the development of key competencies. This analysis should also capture whether there has been a shift in perception of working with authentic audiovisual documents in teaching among the selected teachers and whether they would use similar materials in their instruction.

Keywords: authentic audiovisual document, FLE (French as a foreign language), key competencies, communicative approach, Framework Educational Program for Grammar Schools (RVP G), video, teaching unit, YouTube

Seznam zkratk

FLE – francouzština jako cizí jazyk

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

SERRJ – Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Poznámka

Vedoucí práce umožnila autorce citovat přímo ve francouzštině, citace nepřekládat.

Obsah

ÚVOD	10
1 TEORETICKÁ ČÁST	12
1.1 Klíčové kompetence	12
1.1.1 Definice klíčových kompetencí dle RVP G	14
1.1.1.1 Kompetence k učení	14
1.1.1.2 Kompetence k řešení problémů	14
1.1.1.3 Kompetence komunikativní	15
1.1.1.4 Kompetence sociální a personální	15
1.1.1.5 Kompetence občanská	15
1.1.1.6 Kompetence k podnikavosti	16
1.1.2 Rozvíjení klíčových kompetencí při výuce jazyka	16
1.1.2.1 Základní principy rozvíjení klíčových kompetencí	17
1.2 Komunikativně-akční přístup	18
1.3 Rozvíjení klíčových kompetencí dle RVP G při výuce francouzštiny pomocí autentických videí	21
1.3.1 Cíle výuky druhého cizího jazyka dle RVP G	22
1.3.2 Rozvíjení kompetence k učení	24
1.3.3 Kompetence k řešení problémů	25
1.3.4 Kompetence komunikativní	26
1.3.5 Kompetence sociální a personální	27
1.3.6 Kompetence občanská a kompetence k podnikavosti	28
1.3.7 Metody výuky vedoucí k rozvíjení klíčových kompetencí	28
1.3.7.1 Dialogické metody	29
1.3.7.2 Heuristické metody	29
1.3.7.3 Metody rozvíjející kritické myšlení	30
1.3.7.4 Skupinová práce	30



1.3.8 Důkazy o učení	31
1.4 Výhody využití videa z platformy YouTube.....	32
1.5 Možné nevýhody využití autentického videa z platformy YouTube	35
1.6 Výběr vhodného videa.....	36
1.7 Příprava hodiny na základě autentického audiovizuálního materiálu	38
1.7.1 Příprava (se préparer)	39
1.7.2 Mapování terénu (se repérer)	40
1.7.3 Analýza (analyser).....	40
1.7.4 Interpretace (interpréter).....	41
1.7.5 Zobecňování (extrapoler)	41
1.7.6 Reakce (réagir)	42
1.7.7 Posuzování (juger).....	42
1.7.8 Porovnávání (comparer)	42
1.7.9 Převod (transposer).....	43
1.7.10 Rozšíření (prolonger)	43
1.8 Vybrané platformy nabízející didaktizované autentické audiovizuální materiály	44
1.8.1 TV5Monde	44
1.8.1.1 Materiály	45
1.8.1.2 Výukové cíle a metody	45
1.8.2 Les Zexperts FLE	47
1.8.2.1 Materiály	47
1.8.2.2 Výukové cíle a metody	48
1.8.3 Les Fées du FLE.....	49
1.8.3.1 Materiály	50
1.8.3.2 Výukové cíle a metody	51
2 PRAKTICKÁ ČÁST	52
2.1 Cíle práce.....	52

2.2 Metodologie práce	52
2.2.1 Okruhy otázek	53
2.2.2 Etické aspekty práce	54
2.3 Popis a analýza zdrojového videa	54
2.3.1 Autor videa	54
2.3.2 10 choses qui rendent la Corse unique	55
2.3.2.1 Důvody výběru videa	56
2.4 Analýza výukové jednotky pro úroveň B1	57
2.4.1 Obecná charakteristika	57
2.4.2 Analýza dle modelu Christiana Purena	58
2.4.3 Rozvíjení klíčových kompetencí	60
2.5 Případové studie	61
2.5.1 Případová studie 1	61
2.5.1.1 Kontext	61
2.5.1.2 Reflexe vyučující	62
2.5.1.3 Popis a analýza průběhu hodiny	62
2.5.1.4 Faktory umožňující rozvoj klíčových kompetencí	64
2.5.2 Případová studie 2	65
2.5.2.1 Kontext	65
2.5.2.2 Reflexe vyučující	66
2.5.2.3 Popis a analýza průběhu hodiny	67
2.5.2.4 Faktory umožňující rozvoj klíčových kompetencí	69
2.5.3 Případová studie 3	69
2.5.3.1 Kontext	69
2.5.3.2 Reflexe vyučující	70
2.5.3.3 Popis a analýza průběhu hodiny	71
2.5.3.4 Faktory umožňující rozvoj klíčových kompetencí	72

2.5.4 Případová studie 4	73
2.5.4.1 Kontext	73
2.5.4.2 Reflexe vyučující	74
2.5.4.3 Popis a analýza průběhu hodiny	74
2.5.4.4 Faktory bránící rozvoji klíčových kompetencí	77
2.5.5 Případová studie 5	77
2.5.5.1 Kontext	77
2.5.5.2 Reflexe vyučující	78
2.5.4.3 Popis a analýza průběhu hodiny	79
2.5.5.4 Faktory umožňující rozvoj klíčových kompetencí	80
2.6 Interpretace dat	81
2.7 Diskuse	82
2.8 Závěr	84
Bibliografie	86
Přílohy	89

ÚVOD

V této diplomové práci si klademe za cíl ověřit, zda je možné ve výuce francouzštiny na gymnáziu funkčně užívat výukové materiály založené na práci s autentickým audiovizuálním materiálem, a to především s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí žáků dle RVP G. Takový cíl jsme zvolili proto, že práci s autentickými audiovizuálními materiály i rozvíjení klíčových kompetencí považujeme při výuce jazyků za velmi důležité a takto koncipovaných dostupných výukových materiálů je značný nedostatek.

Vycházet budeme z teoreticko-empirického přístupu. Práce bude členěna do dvou částí, praktické a teoretické.

V teoretické části představíme východiska pro část praktickou. Nejprve stručně definujeme klíčové kompetence tak, jak jsou obsaženy v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia, a stručně se zaměříme na jednotlivé aspekty jejich rozvíjení při výuce jazyka. V další kapitole nastíníme principy komunikativně-akčního přístupu, z něž jsme vycházeli při tvorbě materiálu zkoumaného v praktické části. Následně se pokusíme prezentovat specifické aspekty rozvíjení jednotlivých klíčových kompetencí pomocí práce s autentickými videy, doplníme, jaké metody výuky mohou rozvíjení klíčových kompetencí napomáhat, a jak lze testovat, že k rozvíjení kompetencí u žáků došlo. V tomto případě budeme vycházet z příručky Ondřej Hausenblase a kol. *Klíčové kompetence na gymnáziu*.

V dalších kapitolách teoretické části už budeme konkrétněji cílit na práci s videem z internetového serveru YouTube. Ukážeme možné výhody a nevýhody užití videa při výuce cizího jazyka, nastíníme kritéria pro výběr vhodného videa jako didaktického materiálu a představíme model hodiny vycházející z textu Christiana Purena *Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture : Modèle d'analyse par tâches*. Tento model, založený na práci s autentickým materiálem, nám posloužil jako inspirace při tvorbě materiálu zkoumaného v praktické části.

Na závěr teoretické části s ohledem na rozvíjení klíčových kompetencí analyzujeme didaktizované materiály založené na práci s autentickými videy, které jsou zdarma dostupné na třech námi vybraných internetových platformách. Jde o TV5Monde, Les Zexperts FLE a Les Féés du FLE.

Praktická část bude vycházet z kvalitativního výzkumu. Konkrétně se bude jednat o pět případových studií popisujících práci s jedním z námi navržených didaktických materiálů cílících na rozvoj klíčových kompetencí¹. Participanty těchto případových studií

¹ Vybrali jsme materiál pro jazykovou úroveň B1. Společně s ostatními navrženými materiály (pro úroveň A1, A2 a B2) je dostupný jako příloha této práce.

bude pět vyučujících ze čtyř pražských víceletých gymnázií, které materiál použijí při hodinách francouzského jazyka. Jako nástroj výzkumu bude použit polostrukturovaný rozhovor s vyučujícími a zúčastněné pozorování.

Cílem tohoto výzkumu bude především ověřit, zda je testovaný materiál funkční, a to zejména s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí žáků. Dále pak zjistit, zdali u vyučujících nastal nějaký posun vnímání práce s autentickými audiovizuálními dokumenty ve výuce, zdali by podobné materiály používaly, a také popsat, jak vnímají klíčové kompetence a jak je do výuky zahrnují.

Tohoto cíle bude dosaženo analýzou a interpretací dat získaných během rozhovorů s vyučujícími a metodou zúčastněného pozorování výuky.

Praktická část bude také doplněna o analýzu zdrojového videa i zkoumaných materiálů.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Klíčové kompetence

V první kapitole této práce se zaměříme na to, co jsou to klíčové kompetence, jakou roli hrají při vzdělávání žáků, jak jsou definovány Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia (dále jen RVP G), jak by měly být podle RVP G naplňovány při výuce jazyka, resp. druhého cizího jazyka a jaké klíčové kompetence může rozvíjet práce s autentickým audiovizuálním materiálem, tedy videem.

Pojem klíčové kompetence se poprvé objevil v 70. letech 20. století a jeho autorem je německý pedagog Dieter Mertens. Klíčové kompetence jsou pojmem neutrálním, nejsou tedy vázány na konkrétní učivo, ale lze je víceméně rozvíjet nezávisle na obsahové náplni hodiny. Jejich rozvíjení je vždy spjato s řešením konkrétní situace, tedy nelze se například naučit řešit konflikty bez toho, aniž bychom je skutečně prožívali a řešili. Zároveň proces nabývání klíčových kompetencí je procesem celoživotním. (Belz H., Siegrist M.; 2001)

V klíčovém dokumentu vzdělávací soustavy ČR *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, který popisuje „systém opatření, která si kladou za cíl řešit problémy vzdělávací soustavy v ČR a zároveň berou v potaz širší proměny, které se v soudobé společnosti odehrávají“ (Veselý, A.; 2020, s. 8) je akcentováno právě rozvíjení klíčových kompetencí žáků.²

„S ohledem na plánovanou revizi kurikula je třeba připravit a dostatečně podpořit školy, které v souvislosti s modernizací obsahu vzdělávání čeká i transformace stávajícího způsobu výuky. Je třeba osvojit si přístup orientovaný na klíčové kompetence. Jeho plošná a dostatečná adaptace se ve vzdělávání dosud nedařila především z důvodu nedostatečné podpory ředitelům a učitelům, a to jak v rámci tvorby školních vzdělávacích programů, tak i v oblasti modernizace metod a forem vzdělávání.“ (tamtéž, s. 26–27)

Dle RVP G (2007, s. 8) má vzdělávání ve čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií žáky vybavit klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem „na úrovni středoškolsky vzdělaného člověka a tím je připravit především pro vysokoškolské vzdělávání a další typy terciárního vzdělávání, profesní specializaci i pro občanský život“.

² Nalezneme zde také konkrétnější doporučení týkající se aktuálně probíhající revize RVP: „Je nezbytné, aby si inovované RVP zachovaly kompetenční pojetí ve vzdělávání a zároveň byly uskutečnitelné a srozumitelné pro učitele. Dosavadní implementace kompetenčního modelu ve vzdělávání nebyla úspěšná z důvodů absence jasného vymezení klíčových kompetencí a nedostatečné podpory ředitelům a učitelům. Je proto nezbytné aktualizovat klíčové kompetence zohledňující Doporučení Rady EU ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení.“ (Veselý, A.; 2020, s. 28)

Znamená to tedy, že žáci by si měli osvojit některé důležité vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty tak, aby je dokázali využívat v osobním občanském i profesním životě, aby byli aktivními členy společnosti. Klíčové kompetence můžeme proto chápat jako určité nástroje, které žákům dáváme k dispozici, aby se vhodně naučili získávat, strukturovat a třídit informace, zařazovat je do kontextu a využívat je ve svůj prospěch, nikoliv jen vlastnit obrovském množství dat, s nimiž nedovedou vhodně nakládat. Žáci tak zlepšují také svou schopnost metakognice a získávají motivaci k tomu, aby své vědomosti a dovednosti rozvíjeli celoživotně. (tamtéž; s. 8)

V RVP G jsou pro lepší pochopení klíčové kompetence zpracovány jednotlivě, ale v praxi se navzájem prolínají a doplňují, navazují na sebe (při vstupu na gymnázium už žáci určité kompetence rozvíjeli během povinné školní docházky). Úroveň klíčových kompetencí popsaná v RVP G představuje žádoucí stav, ke kterému se mají všichni žáci na základě svých individuálních předpokladů postupně přibližovat. Při jejich rozvíjení je proto nutné chápat žáky jako individuality s různorodou vstupní úrovní klíčových kompetencí a k tomuto faktu neustále přihlížet. (tamtéž; s. 8)

Kdybychom tedy měli shrnout to nejpodstatnější: klíčové kompetence jsou souborem nejen dovedností, ale i postojů a hodnot, který by měl být celoživotně utvářen. Na tomto utváření se podílí výukový proces, během něž by měly být rozvíjeny klíčové kompetence žáků tak, aby žáci byli připraveni na další vzdělávání a svůj profesní život a dostatečně motivováni k celoživotnímu vzdělávání.

Belst a Siegrist (2001) považují klíčové kompetence za nepostradatelný nástroj pro úspěšnou profesní dráhu. Tvrdí totiž, že kvalifikace omezené na konkrétní situace velmi rychle zastarávají a stávají se bezcennými, proto je nutná flexibilita (tedy kompetence přesahující jednotlivé profese).

Vedle kompetencí, které se objevují v RVP G (budeme o nich podrobněji hovořit v následující podkapitole) vymezují Belst a Siegrist (2001) ještě jednu další – je jí kreativita. Vycházejí totiž z poznatků neurobiologie o činnostech mozkových hemisfér.

„Levá polovina mozku odpovídá mimo jiné za rozum a soudnost, myslí logicky, potažmo objektivně, je ale relativně pomalá, protože je přetěžována až na hranici své kapacity. Pravá mozková hemisféra je naproti tomu odpovědná za pocity, intuici a kreativitu, myslí emocionálně, potažmo subjektivně. Velkou předností pravé poloviny mozku je, že myslí spontánně a rychleji a zpravidla má ještě hodně volné kapacity, protože je trvale nedostatečně využívána.“ (tamtéž; s. 71)

Z tohoto důvodu zde tuto kompetenci uvádíme, ačkoliv se dále držíme rozdělení kompetencí tak, jak je uvedené v RVP G.

1.1.1 Definice klíčových kompetencí dle RVP G

V této podkapitole se podíváme na to, jak jsou jednotlivé kompetence v RVP G (2007) definované.

„Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií by si žák měl osvojit kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou, kompetenci k podnikavosti.“ (RVP G; 2007; s. 9)

1.1.1.1 Kompetence k učení

Jako první je zde uvedena **kompetence k učení**. Jejím rozvíjením vedeme žáka k tomu, aby si učení samostatně plánoval a organizoval, pracoval na seberozvoji. Během učení by žák měl volit adekvátní strategie při získávání i zpracování poznatků, učit se nové, celý proces učení reflektovat. Při této reflexi by měl žák využívat také rady a kritiku druhých, čerpat poučení pro další práci z vlastních úspěchů i chyb. Do této kompetence spadá také dovednost kritické práce se zdroji. (tamtéž, s. 9)

1.1.1.2 Kompetence k řešení problémů

Dále následuje **kompetence k řešení problémů**. Žák by měl umět problém rozpoznat, analyzovat, vybírat vhodné metody řešení a jako součást řešení využívat vedle kritického myšlení a představivosti také svých vědomostí i dovedností. Při hledání řešení by měl vytvářet různé hypotézy, postupně je ověřovat, na problém nahlížet z více stran. Zvažovat záporny a klady jednotlivých variant. Výsledek své práce by pak žák měl dokázat kriticky zhodnotit, srozumitelně jej formulovat a najít pro něj přesvědčivé argumenty. (tamtéž, s. 9)

Tuto kompetenci bychom ještě rozšířili o kreativitu, tedy o „schopnost produktivního myšlení, tzn. rozbíjení myšlení ve vyjetých kolejích a myšlenkových blokády. Novou kombinací různých informací, které dosud nebyly viděny ve vzájemných souvislostech, mají být vypracovány nové možnosti řešení“ (Belz H., Siegrist M.; 2001; s. 238). Během kreativní fáze totiž není vůbec důležité, zdali je daná myšlenka realizovatelná, podstatný je vzniklý

řetěz asociací, který připouští všechny nápady a podněty jako rovnocenné a právě to může vést k dosud neznámým variantám řešení. (tamtéž; s. 239)

1.1.1.3 Kompetence komunikativní

Kompetence komunikativní má tři složky: pragmatickou³, sociolingvistickou a lingvistickou. Žák by měl zvládnout používat odborný jazyk, rozumět symbolickým a grafickým vyjádřením (lingvistická kompetence). Měl by umět komunikovat s ohledem na situaci a účastníky, využívat přiměřené prostředky – verbální i neverbální, a v nejasných komunikačních situacích pomáhat dosáhnout porozumění (sociolingvistická kompetence). Dále by měl žák komunikovat přiměřeně komunikační situaci, být vnímavý k míře zkušeností svých komunikačních partnerů, svou práci vhodně prezentovat i před neznámým publikem, správně interpretovat přijímaná sdělení a věcně argumentovat. Do komunikativní kompetence spadá také efektivní využívání informačních technologií. To vše spadá do složky pragmatické. (tamtéž, s. 9–10)

1.1.1.4 Kompetence sociální a personální

Kompetence sociální a personální souvisí s dovednostmi stanovovat si cíle s ohledem na osobní schopnosti a další okolnosti. Žák tyto své schopnosti umí objektivně posoudit, umí také odhadnout důsledky svého jednání a podle toho jej korigovat. Adaptabilně reaguje na změny, je-li to možné, dokáže tyto změny ovlivňovat. Umí pracovat ve skupině – společně s ostatními stanovovat společné cíle a dosahovat jich, přesto si tvoří vlastní úsudek a odolává společenským i mediálním tlakům. Také udržuje mezilidské vztahy založené na vzájemné úctě, toleranci a empatii. (tamtéž, s. 10)

1.1.1.5 Kompetence občanská

Předposlední kompetencí uvedenou v RVP je **kompetence občanská**. Žák by si měl být vědom skutečnosti, že je součástí většího společenství, v němž má určitá práva, povinnosti, které je třeba plnit zodpovědně a tvořivě, i zodpovědnost. Zvažuje vztahy mezi svými zájmy, zájmy skupiny a zájmy veřejnými. Vnímá, že součástí tohoto společenství jsou i lidé jiných kultur, lidé s jinými názory a postoji, odlišným hodnotovým žebříčkem – dokáže to

³ Jedná se o dělení dle SERRJ. V našich pracovních listech, které jsme za účelem této práce vytvářeli, cílíme především na rozvíjení složky pragmatické. Přesto pro zjednodušení používáme termín *kompetence komunikativní*.

respektovat, stejně jako hájit vlastní kulturní hodnoty. Chová se udržitelně, jedná tak, aby neškodil sobě ani přírodě, životnímu prostředí či kultuře. V krizových situacích dokáže poskytnout pomoc. Zajímá se o aktuální dění. (tamtéž, s. 10)

1.1.1.6 Kompetence k podnikavosti

Poslední zmíněnou je **kompetence k podnikavosti**. Do ní spadá především orientace na budoucnost – cílevědomé směřování k dalšímu studiu a budoucí profesi s ohledem na žákovy předpoklady a zájmy, rozvíjení osobního i odborného potenciálu. Žák chápe principy podnikání, posuzuje příležitosti k uskutečnění podnikatelského záměru. Dokáže si stanovovat cíle, průběžně revidovat a kriticky hodnotit dosažené výsledky, korigovat další činnost s ohledem na stanovený cíl. Také si umí nalézt motivaci pro práci a dokončovat zahájené aktivity. Při rozhodování kriticky hodnotí rizika, v případě nutnosti je dokáže nést. Je aktivní, tvořivý, iniciativní a podporuje inovace. (tamtéž, s. 11)

1.1.2 Rozvíjení klíčových kompetencí při výuce jazyka

Jak vzdělávání v dané vzdělávací oblasti (*Jazyk a jazykové vyučování*) směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí, je v RVP G nastíněno ve dvou odstavcích. Výuka jazyka by žáky měla vést k jeho užívání při zpracování a předávání informací, k vyjádření vlastních potřeb a k prezentaci názorů či samostatného řešení problémů. Jazyk by měl žák také chápat jako prostředek k samostatnému celoživotnímu vzdělávání, měl by zvládat základní pravidla daného kulturního prostředí, jehož jazykem hovoří, a respektovat je. Při učení se jazyku by měl žák nabýt respektu k odlišným kulturním hodnotám, ale také porozumět sám sobě, chápat svou roli v různých komunikačních situacích. Měl by si osvojit funkční strategie pro práci s různými druhy textu, chápat jeho výstavbu a pracovat s ním tak, aby text pozitivně působil na žákovu estetickou, emocionální i etickou stránku osobnosti – tedy brát text jako možný zdroj informací o světě i sobě samém a stát se čtenářem umělecké i neumělecké literatury, aby se toto čtenářství mohlo následně projevit ve formování hodnotových orientací žáka a citlivého vnímání jeho okolního světa. (RVP G, 2021, s. 13)

Prostředky, jimiž by dle RVP G měly být během výuky jazyků klíčové kompetence primárně rozvíjeny, jsou následující:

- využívání jazyka, tedy řeči i psaného textu, při práci s informací a obecně jazyka jako média zprostředkovávajícího celoživotní vzdělávání (kompetence k učení),

- využívání jazyka jako nástroje při řešení problémů (kompetence k řešení problémů),
- využívání jazyka při prezentaci názorů, a naopak chápání jazyka jako prostředku k porozumění různým komunikativním situacím a jejich účastníkům (kompetence komunikativní).

Dále by žáci měli jazyk používat jako facilitátor během mezikulturní komunikace, během jazykové výuky by si měli osvojit základní pravidla jazykové komunikace a naučit se respektovat odlišné kulturní hodnoty, a to s ohledem na dané kulturní prostředí (kompetence občanská). Vedle mluveného jazyka by žáci měli získat i jakousi „čtenářskou kompetenci“, stát se poučenými čtenáři tak, aby samotným čtením rozvíjeli či naplňovali výše zmíněné klíčové kompetence, a současně ovládnout vlastní textovou produkci s ohledem na komunikační situaci.

Ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazykové vyučování* jsou pak mírně upozaděny kompetence sociální a personální a kompetence k podnikavosti. K jejich rozvíjení však může docházet (a pravděpodobně dochází) současně s naplňováním ostatních kompetencí, kompetence sociální a personální bude naplňována především při skupinové práci, při interakci žáka s okolím, tedy při vhodně zvolených výukových metodách. Obdobně tomu je i v případě kompetence k podnikavosti, i ta je úzce vázána na použité metody a celkově strukturu hodiny (reflexe jednotlivých činností, kritické hodnocení výsledků těchto činností apod.).

1.1.2.1 Základní principy rozvíjení klíčových kompetencí

Jakým způsobem klíčové kompetence s jednotlivými předměty propojit, je podrobněji popsáno (s uvedenými ukázkovými hodinami) v příručce kolektivu autorů z Projektu G/GP z Výzkumného ústavu pedagogického v Praze s názvem *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Setkáme se zde s několika pravidly, která by měla být při cíleném rozvíjení klíčových kompetencí dodržována:

- určit si takové činnosti, jimiž lze sledovat pokrok žáků při osvojování dané kompetence,
- zavést klíčové kompetence do výuky neznemá změnit obsah učiva, ale spíš způsob jeho podání,

- vedle vzdělávacích cílů zaměřených na osvojení látky (tedy strukturu jednotlivých témat) je vhodné si do této struktury zaznamenat také dovednosti a postoje, které by si dle našeho názoru žáci měli osvojit. (Hausenblas, O. a kol.; 2008)

Opomenutá je tu ale dle našeho názoru zcela zásadní informace. Chápeme-li totiž klíčové kompetence jako určitou výbavu do života, kterou žákům jako učitelé chceme a můžeme poskytnout, jako přípravu na to, aby se stali funkčními členy demokratické společnosti, kteří snadno naleznou pracovní uplatnění, musíme přihlédnout ke skutečnosti, že v životě jsou od jednotlivců „vyžadovány schopnosti, které se dají souhrnně označit jako týmová kompetence. Patří sem všechny »skupinové ctnosti«, jako je empatie, upřímnost, uznání platnosti lepšího argumentu, schopnost kompromisu, ochota vést, ale i poslouchat, schopnost změnit roli, zejména když je to spojeno se snížením sociálního uznání“ (Belz H., Siegrist M.; 2001, s. 29).

Ačkoliv nemusíme souhlasit s poměrně radikálním tvrzením, že „klíčových kompetencí lze nabýt pouze ve skupinách, tzn. při vzájemném kontaktu a jednání s ostatními“ (Belz H., Siegrist M.; 2001, s. 35), nelze popřít, že člověk jako sociální bytost je na skupiny odkázán a jeho integrace do společnosti probíhá právě prostřednictvím skupin. Je to právě okolí (tedy skupina, v níž se člověk pohybuje), kdo dává člověku zpětnou vazbu, která mu pomáhá nalézt sebe samého, respektive tu část, kterou dosud nenahlédl. Skupina se podílí i na motivaci našeho jednání, protože jedinec se bude realizovat tam, kde mají o jeho projevy, reakce, o jeho osobu zájem, kde dokáže získat nějakou zpětnou vazbu. Zároveň je skupina prvkem dynamickým, jehož existence v čase i prostoru může být poměrně nestálá, jedinec se tedy musí neustále přizpůsobovat novým situacím. Také (a tak) si rozšiřuje repertoár typizovaných rolí, které je schopný v životě zastupovat. Lze tedy říci, že učení ve skupinách umožňuje jednotlivci rozšiřovat oblast prožitků a zkušeností a zprostředkovává tak nové poznání. (Belz H., Siegrist M.; 2001)

Z výše uvedeného vyplývá, že důležitým faktorem při rozvíjení klíčových kompetencí žáků je zařazení (promyšlené a funkční) skupinové práce do výuky.

1.2 Komunikativně-akční přístup

Neboť se zabýváme autentickým⁴ audiovizuálním materiálem, který by měl vést k rozvíjení klíčových kompetencí při výuce francouzského jazyka, považujeme za nutné uvést

⁴„La caractérisation d'«authentique» [...] est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle.“ (CUQ, J.-P.; 2003, s. 29)

metodologii, z níž jsme v této práci i při tvorbě pracovních listů vycházeli. Jedná se komunikativní (*approche communicative*), respektive na něj navazující (přesněji jej doplňující) akční přístup (*approche actionnelle*).

Komunikativní přístup staví do středu zájmu kompetenci komunikativní – tedy dovednost žáka komunikovat v cizím jazyce. Tu můžeme ještě dle Swaina a Canalea rozdělit na tři typy⁵: gramatickou, sociolingvistickou a strategickou, v prvním případě se jedná o osvojení gramatických pravidel, v tom druhém o osvojení jazykových a sociokulturních norem. Strategická kompetence umožňuje kompenzovat jazyková selhání, tedy opravovat vlastní chyby a dokázat se z nich poučit. S. Moirandová přidává složku diskurzivní (žák rozezná různé vrstvy jazyka, např. rozlišuje mezi psaným a mluveným projevem) a referenční (žák chápe obsah jednotlivých pojmů a dokáže je zařadit do širšího kontextu). (Bérard, E.; 1991, s. 17–19)

Klíčová je práce s mluveným slovem (*parole*), která spočívá v:

„– de travailler des énoncés qui s'agencent dans un contexte donné sans les percevoir d'une façon isolée;

– de mettre en relation les réalisations linguistiques et les éléments de la situation de communication;

– de dégager des régularités par l'analyse et l'observation sur des échantillons;

– de sensibiliser les apprenants à des types de discours différents, à des régularités discursives, à des variétés de langue“ (Bérard, E.; 1991, s. 22).

Jádrem komunikativního přístupu by tedy mělo být následující: učit žáky dovednost komunikace, učit je chápat projev v jeho celistvosti a zaměřovat se především na smysl. (Bérard, E.; 1991, s. 31).

„L'apprenant :

- est impliqué avec l'enseignant dans la recherche du fonctionnement de la langue et de la communication,
- est également impliqué dans l'élaboration-programmation du cours. L'apprenant a donc un rôle actif dans le cours et tout ne repose pas sur l'enseignant.“ (Bérard, E.; 1991, s. 47).

Při výběru výukových materiálů by vyučující měli cílit na takové, které se co nejvíce blíží těm, s nimiž se žáci mohou setkat v běžném životě. Také výukové aktivity na nich založené by měly vycházet z reálných situací. Zároveň je důležité dbát na vhodnou

⁵ V kapitole *Klíčové kompetence* používáme s ohledem na SERRJ dělení na lingvistické, sociolingvistické a pragmatické, tyto pojmy se víceméně překrývají.

vztahovou dynamiku celé třídy (vztah žáci-učitel, žák-žák...), a to především s ohledem na snazší realizovatelnost funkční komunikace. (Bérard, E.; 1991, s. 49)

Komunikativní přístup můžeme ještě doplnit o přístup akční (z nějž mimo jiné vychází také SERRJ).

„L'approche actionnelle favorise l'organisation de l'apprentissage par le biais de scénarios réalistes et fédérateurs, qui couvrent plusieurs leçons et mènent à une tâche/projet final qui implique un travail collaboratif.“⁶

Tento přístup si také klade za cíl nechat žáka jazyk prožívat, aktivovat ho nejen mentálně, ale i fyzicky a umožnit mu, aby si získané znalosti zvnitřnil a proměnil je v dovednosti. (Saydi, T.; 2015, s. 14)

Saydi však také dospěla k názoru, že akční přístup není vhodné považovat za samostatnou metodologii.

„L'analyse des données montre qu'il est préférable de concevoir l'approche actionnelle en didactique des langues étrangères comme une technique auxiliaire et surtout complémentaire de l'approche communicative. [...] Dans cette optique, il s'avère que l'approche communicative fait agir l'apprenant sur la base d'une répétition, d'une habilitation à des formules linguistiques et aux savoirs-faire alors que l'approche actionnelle le transfère au statut d'individu pratiquant à tel ou tel niveau une langue pour retrouver lui-même des formules propices dans le but de continuer sa vie. L'apprenant devient forcément stratège des formules d'apprentissage. Il s'épanouit socialement et interculturellement.“ (Saydi, T.; 2015, s. 25, 26)

Spojením těchto dvou přístupů vzniká způsob, jak vyučovat cizí jazyk za pomoci autentických materiálů i simulací autentických situací, vyučovat jej tak, aby zůstal nástrojem sociální komunikace a aby žák dokázal produkovat vlastní promluvy vzhledem k zamýšlenému cíli a komunikační situaci.

„Avec l'approche communic-actionnelle, nous relient « manifestation ou rapport à soi, signification ou rapport au savoir et référence ou rapport au monde » dans une logique de sens.“ (Bourguignon, C.; 2006, s. 70)

Podstatné je, že takový výukový přístup by měl být pro žáky motivující. Žáci jsou aktivizováni, jsou součástí procesu učení vědomě a znají cíle výuky (navíc by se mělo jednat o cíle, které jsou jim blízké). Měli by tedy vědět, odkud a kam směřují, a spatřovat v celém

⁶ Conseil de l'Europe: *L'approche actionnelle*. Dostupné z: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>.

procesu učení smysl. Také pro ně může být lákavá skutečnost, že dokáží jazykem vládnout právě v těch situacích, kdy sami potřebují (dovolená, výměnný pobyt, z toho plynoucí seznámení se s vrstevníky...). Stávají se uživateli jazyka.

C. Bourguignon ve svém článku *De l'approche communicative à l' « approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures* tvrdí, že být uživatelem jazyka znamená následující:

„C'est savoir trier, hiérarchiser et structurer des connaissances par rapport à une objectif à atteindre dans le respect de valeurs éthiques propres à l'Autre et à l'environnement.“ (Bourguignon, C.; 2006, s. 70)

Dle SERRJ (2001, s. 15) učení se jazyku a jeho užívání rozvíjí soubor obecných dovedností, tedy nikoliv jen kompetenci komunikativní.

Z výše uvedeného je zřejmé, že samotný komunikativně-akční přístup rozvíjí klíčové kompetence žáků právě tím, jakým způsobem je vede k tomu, aby se z nich stali samostatní uživatelé jazyka.

1.3 Rozvíjení klíčových kompetencí dle RVP G při výuce francouzštiny pomocí autentických videí

„Dans l'enseignement/apprentissage des langues, l'importance des DAs⁷ est soulignée, car ils ont été conçus dans un objectif communicatif : ils fournissent aux apprenants des situations de communication variées et ils leur permettent de questionner, de s'informer, d'exprimer leur point de vue, d'argumenter, etc.“ (Couto Silva, K. K.; 2015, s. 114)

Při práci s autentickým audiovizuálním materiálem při zvoleném komunikativně-akčním přístupu je přímo nasnadě klíčové kompetence žáků definované v RVP G rozvíjet.

Akcentováno může být především rozvíjení následujících klíčových kompetencí: kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní a sociální a personální. Tyto kompetence jsou navíc oproti dvěma zbylým (sociální a personální, občanská) ještě méně vázané na konkrétní učivo. K jejich rozvíjení dochází zejména na základě zvolených metody práce.

Jinak je tomu v případě kompetence občanské, jež je zaměřena na rozvoj environmentálního a demokratického myšlení a porozumění kulturním a duchovním hodnotám. Zde je tedy patrná větší provázanost s tématem, a tedy i konkrétním učivem. Proto považujeme za přirozené, že rozvíjení této kompetence je možné jen v některých

⁷ DAs = documents authentiques.

hodinách. Stejně je tomu také v případě kompetence k podnikavosti, jejíž součástí je dle RVP G především žákovská orientace na jeho budoucí profesi, zároveň sem ale spadá také dovednost kriticky hodnotit dosažené výsledky a korigovat činnost dle stanoveného cíle – tato kompetence je dle našeho názoru opět klíčová při jakémkoliv procesu učení (proto by tedy spíše měla spadat mezi kompetence k učení) a měla by být u žáků kontinuálně rozvíjena.

Podrobnější instrukce včetně ukázkových hodin, jak při výuce s klíčovými kompetencemi pracovat, poskytuje již zmiňovaný materiál MŠMT a VÚP *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Tento materiál tedy lze doporučit jako jeden z možných zdrojů při přípravě jednotlivých hodin.

Nyní se pokusíme se podrobněji zaměřit na jednotlivé kompetence a jejich možné rozvíjení při práci s autentickým audiovizuálním materiálem. Při shrnutí každé kompetence vycházíme právě z příručky *Klíčové kompetence na gymnáziu* (2008).

Pokud mají být klíčové kompetence rozvíjeny, mělo by být cílem každého vyučujícího stanovovat si takové vzdělávací cíle, které k jejich rozvíjení vedou.

„Výuka námi vyučovaného předmětu je založena na určitém systému, struktuře a stejně tak platí, že i vzdělávací cíle, které si v předmětu stanovíme, mají mít nějakou konkrétní strukturu. Velmi prospěšné je si takovou strukturu pro výuku svého předmětu vytvořit – sepsat si nejen základní faktografii, kterou chceme, aby si naši žáci osvojili, ale současně si i ujasnit, jaké dovednosti je ve svém předmětu chceme naučit a jaké postoje u nich chceme pomoci budovat.“ (Hausenblas, O. a kol.; 2008, s. 7)

Jestliže si formulace takových cílů porovnáme s klíčovými kompetencemi uvedenými v RVP G, nacházíme mnohé styčné body. Dovednosti, které se rozhodneme se žáky rozvíjet, tedy můžeme postupně přiřadit k jednotlivým kompetencím. (tamtéž, s. 8)

My se zde pokusíme takové dovednosti formulovat (s ohledem na rozvíjení klíčových kompetencí při práci s autentickým audiovizuálním materiálem, kdy stále vycházíme z komunikativně-akčního přístupu).

1.3.1 Cíle výuky druhého cizího jazyka dle RVP G

Cíle (respektive obecně smysl výuky druhého jazyka) nejprve RVP G definuje obecněji: „Aktivní znalost cizích jazyků je v současné epoše nezbytná jak z hlediska globálního, neboť přispívá k účinnější mezinárodní komunikaci, tak i pro osobní potřebu žáka, protože usnadňuje přístup k informacím a k intenzivnějším osobním kontaktům, čímž umožňuje vyšší mobilitu žáka a jeho rychlejší orientaci.“ (RVP G; 2007, s. 12)

K druhému jazyku bychom tedy měli ve výuce přistupovat jako k nástroji mezikulturní komunikace, který uživateli umožňuje získávat informace i navazovat sociální kontakty a zároveň mu otevírá nové perspektivy porozumění jiným kulturám, učí jej rozumět jinakosti a respektovat ji.

Na základě těchto tvrzení pak RVP G (2007, s. 13) předkládá konkrétní cíle výuky jazyků.⁸ Jedná se o cíle následující:

- „vnímání a užívání jazyka [...] jako mnohotvárného prostředku ke zpracování a následnému předávání informací, vědomostí a prožitků získaných z interakce se světem a se sebou samým, k vyjádření vlastních potřeb a k prezentaci názorů i samostatného řešení problémů a jako prostředku pro další samostatné celoživotní vzdělávání;
 - zvládnutí základních pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a jejich respektování;
 - utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti, který napomáhá k respektu a toleranci odlišných kulturních hodnot různých jazykových komunit;
 - porozumění sobě samému, pochopení své role v různých komunikačních situacích a k vymezení vlastního místa mezi různými komunikačními partnery;
- [...]
- formování hodnotových orientací, vkusových preferencí a k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama.“

Tyto cíle ještě rozšíříme o cíle akční perspektivy tak, jak je ve svém příspěvku *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures* představuje Christian Puren (2009).

Uživatel jazyka by měl mít soubor znalostí, dovedností a postojů, které umožňují jednat, a vytvářet si organizované, cílené a uspořádané strategie umožňující splnit zadaný nebo vybraný úkol. (Puren, Ch.; 2009, s. 3)

Společně s Purenem (2009), který se navíc opírá o strategie avizované SERRJ, konstatujeme, že mají-li se žáci vzdělávat tak, aby byli sociálními aktéry jazyka, nelze chápat výuku jazyka jako výukový proces jednotlivce, ale jako proces odehrávající se ve skupině –

⁸ Pro účely naší práce vybíráme jen některé (ty, k jejichž naplnění je vhodná práce s autentickým audiovizuálním materiálem).

tedy v prostředí, kdy každé jednání není jen jazykové a kdy se tyto akty vědomě a trvale zapisují do společného skupinového vědomí. (Puren, Ch.; 2009, s. 6)

V tuto chvíli bychom tedy měli být schopni formulovat takové vzdělávací cíle výuky francouzského jazyka za pomoci autentických audiovizuálních materiálů, které povedou k rozvíjení klíčových kompetencí.

1.3.2 Rozvíjení kompetence k učení

Videomateriál můžeme chápat jako zdroj informací různého druhu – můžeme s ním tedy pracovat jako s pramenem, jež kriticky hodnotíme, rozvíjet u žáků schopnost rozlišit důvěryhodný zdrojový materiál od toho nedůvěryhodného, dále pracovat s informacemi, rozvíjet u žáků schopnost vyhledávat a zaznamenávat relevantní informace a tyto propojovat s jejich dosavadními znalostmi.

Práci s autentickým audiovizuálním materiálem žáci také rozvíjejí své kompetence k (samostatnému) učení a stávají se tak samostatnějšími uživateli cizího jazyka. Bérard (1991, s. 51) přichází s následující hypotézou:

„Si on développe dans la classe des stratégies de travail par rapport aux documents authentiques, l'apprenant pourra réinvestir ces stratégies en dehors de la classe, ceci veut dire que l'objectif « apprendre à apprendre » est aussi important que le contenu des documents.“

Užití autentických materiálů by mělo přispívat k větší samostatnosti žáků v celém procesu učení, žáci si zvykají na práci jen s minimální pomocí vyučujícího, tedy tak, jak budou následně pracovat i v běžném životě. (Delhaye, O.; 2003)

Při porozumění cizojazyčnému videu (lze zobecnit na porozumění mluvenému projevu) je také velmi podstatné umět využít vhodné strategie, respektive si umět tyto strategie vytvářet a přetvářet tak, aby byly co nejefektivnější, a to vždy s ohledem na danou situaci⁹. Žáci by tedy měli být vedeni nejprve k uvědomění si skutečnosti, že takové strategie existují, a po jejich zvědomění k cílené práci na jejich budování.¹⁰

I v tomto případě je funkční metodou rozvíjení klíčových kompetencí skupinová práce a vůbec možnost sdílení s ostatními žáky i vyučujícím. Žák tak může získat zpětnou vazbu k vlastní práci, zjistit, jak pracují ostatní (např. jaké strategie využívají, proč jim fungují či nefungují), či naopak se stát inspirací pro ostatní.

⁹ Danou situací je zde míněna např. jazyková úroveň daného žáka, jeho učební preference, obtížnost projevu – akcent mluvčího, složitá slovní zásoba, ruchy na pozadí stěžující porozumění...

¹⁰ Mezi takové strategie může patřit např. i to, soustředit se na mimiku a gestiku mluvčího.

Příklady cílů, které vedou k rozvíjení kompetence k učení:

- žák nahlíží na audiovizuální materiál jako na možný zdroj informací a tyto informace dokáže najít, třídít a kriticky hodnotit,
- žák dokáže vytvářet a používat různé strategie porozumění mluvenému projevu v závislosti na dané situaci,
- žák chápe důležitost zpětné vazby na svou práci a své pracovní postupy a strategie a také dokáže funkční zpětnou vazbu poskytnout ostatním.

1.3.3 Kompetence k řešení problémů

Je otázkou, zda má videomateriál nějaké specifické rysy, které by bylo možné při rozvíjení kompetence k řešení problémů využít. Můžeme vycházet z předpokladu, že žák, aby vůbec zvládl s materiálem dále pracovat, musí mu nejprve alespoň na základní úrovni porozumět. Právě porozumění můžeme v tomto případě označit za problém, který je žák nucen vyřešit. Tedy identifikovat překážky, které porozumění brání (nedostatečná slovní zásoba, příliš rychlé tempo, neznalost tématu atp.), navrhnout řešení (získat potřebný slovník, zpomalit video nebo jej pustit opakovaně, udělat rešerše daného tématu atp.) a problém vyřešit. K takovému způsobu může vyučující žáky vést, cíleně pracovat na zvědomování celého procesu porozumění a nabízet jim (nebo je nechat, ať je sami objeví) různorodé způsoby jeho zjednodušení.

Rozvíjení této kompetence je nicméně rozhodně spojené s problémovými metodami výuky. A ty lze při práci s videem bezpochyby využívat – souvislostmi mezi rozvíjením klíčových kompetencí a zvolenou metodou výuky se však budeme zabírat dále.

Příklady cílů, které vedou k rozvíjení kompetence k řešení problémů:

- žák chápe proces porozumění mluvenému slovu a dokáže identifikovat, ve které fázi byl tento proces narušen,
- žák dokáže při práci s audiovizuálním materiálem identifikovat příčinu, proč je pro něj daný materiál ne zcela srozumitelný, a najít vhodné řešení,
- žák dokáže pro svá tvrzení najít vhodné argumenty ve vybraném audiovizuálním materiálu.

1.3.4 Kompetence komunikativní

Audiovizuální materiál je sám o sobě zdrojem komunikační situace, které mohou být žáci přítomni. Přirozeně tedy nabízí celou škálu možností, jak jej k rozvoji komunikativní kompetence využít.

Video je možné například zpracovávat jako komunikát, jehož komunikační funkci žáci sami posuzují, odhadují, určují – a v závislosti na kontextu, do nějž jej zasadí, se tato funkce bude pravděpodobně lišit. Video pak bude vnímáno odlišně. Tím žáci dostávají informaci o tom, jak je celkový kontext důležitý pro vnímání daného komunikátu. S ohledem na obsah videa je pak možné sledovat manipulativní techniky a dále s nimi pracovat.

Také lze snadno sledovat prostředky neverbální komunikace jednotlivých účastníků videa, definovat z výrazu tváře a gestiky jejich emoce a porovnávat je s věcným obsahem jejich promluvy.

Při práci s pokročilejšími žáky je možné do práce s videem zahrnout i tvorbu poznámek z mluveného projevu, akcentovat výhody používání jednoduchých značek a symbolů v takovémto druhu zápisu pro označení vztahů mezi jednotlivými skutečnostmi (funkce šipky, rovnítko, hvězdičky atd.).

Pokud je video vybráno s ohledem na motivaci žáků (dokáže v nich probudit zájem a potřebu reagovat), je následně snadné zajistit, aby žáci své dojmy a názory sdělovali nahlas v rámci třídy, vytvářeli argumenty a zastávali a obhajovali své názory v plnohodnotné diskusi nebo svůj názor či výsledky práce prezentovat před ostatními.

Rozvoj komunikativní kompetence, jak již vyplynulo výše, je v podstatě podmíněn komunikativně-akčním přístupem, a je tedy poměrně snadné jej naplnit.

Příklady cílů, které vedou k rozvíjení komunikativní kompetence:

- žák dokáže určit, s jakým záměrem byl daný audiovizuální materiál publikován, a nalézt komunikační prostředky, které tomuto záměru odpovídají,
- žák dokáže používat při zápisu poznámek jednoduché symboly a značky,
- žák dokáže být právoplatným účastníkem diskuse, tedy argumentovat a naslouchat argumentům ostatních a vhodně na ně reagovat,
- žák dokáže před třídou několik minut souvisle pohovořit – prezentovat svůj názor či výsledky (skupinové) práce.

1.3.5 Kompetence sociální a personální

Tato kompetence poprvé výrazněji zmiňuje zapojení žáka do skupiny jako jejího činného particpanta. Současně s tím se zde znovu akcentují dovednosti týkající se argumentace a celkově prezentace názoru a dovednosti poskytovat zpětnou vazbu.

Pokud vyučující motivuje žáky k tomu, aby na práci s autentickým audovizuálním materiálem nahlíželi jako na výzvu – vede je k tomu, aby náročnost takovéto činnosti chápali jako zajímavý problém, nikoliv jako nepřekonatelnou překážku, aby sami vyhledávali úkoly a aktivně přicházeli na jejich řešení, žáci budou konfrontováni se svými silnými i slabšími stránkami (i kdyby se mělo jednat jen o jejich dovednosti v cizím jazyce). Ty mohou vyjít najevo i při skupinové práci – žáci sami časem zjistí, kdo z nich se nejlépe cítí v které roli a dobře ji zastává.¹¹

O prezentaci názoru a argumentů již byla částečně řeč v podkapitole o komunikativní kompetenci, zde zmíníme situaci, kdy je dotyčný nucen obhájit svůj názor i ve chvíli, kdy je jediný (nebo je součástí menšiny), kdo takový názor sdílí. Chápeme-li video jako iniciativní materiál, jako podnět ke komunikaci (sdílení názorů, debatě, diskusi...), pak taková situace určitě opakovaně nastane. Žák by ji měl zažít, ale stejně tak by i ostatní měli být vedeni k tomu, že se jedná o situaci běžnou, kdy je možné (nikoliv však nezbytné) slušně dojít ke společnému konsensu.

Vyjdeme-li z toho, že videomateriál iniciuje skupinovou práci, pak, je-li vhodně vedena, by mělo docházet k rozvíjení sociálních dovedností, které jsou pro skupinovou práci nezbytné – žáci pracují týmové, dokážou si práci vhodně dělit, přijímají potřebné role ve skupině, předkládají své názory i připomínky, umí naslouchat názorům a připomínkám ostatních, nalézt shodu...

Příklady cílů, které vedou k rozvíjení sociální a personální kompetence:

- žák dokáže pracovat i se složitějším audiovizuálním materiálem, snadno se nevzdává, v případě potřeby si umí požádat o pomoc,
- žák dokáže zastávat ve skupině různé role, zároveň však ví, jakých rolích je pro skupinu největším přínosem,
- žák dokáže prezentovat svůj názor i ve chvíli, kdy si je vědom, že ostatní ho nesdílí,

¹¹ Na druhou stranu bude pro žáky určitě přínosné, pokud dostanou možnost vyzkoušet si zastávat jinou funkci, než do jaké se obvykle sami pasují (nebo jim ji určí jejich spolužáci) – dát žákům prostor, aby dále poznávali sami sebe, rozsah svých dovedností a nadále je také rozvíjeli.

- žák dokáže akceptovat i jiný názor než svůj vlastní, avšak v případě potřeby umí slušně vyjádřit nesouhlas a pro své tvrzení nalézt přesvědčivé argumenty,
- žák dokáže při skupinové práci přijmout kompromis nebo akceptovat názor většiny,
- žák porozumí kulturnímu pozadí a základnímu historickému vývoji jazyka.

1.3.6 Kompetence občanská a kompetence k podnikavosti

Obě tyto kompetence pojmem do jedné podkapitoly, neboť jsou mnohem více podmíněny obsahem učiva než kompetence předchozí. Proto z nich vybereme jen takové dovednosti, které lze rozvíjet, aniž bychom tomu museli uzpůsobit přímo téma hodiny.

Autentický audiovizuální materiál s velkou pravděpodobností přináší informace o kulturním pozadí, případně také o hodnotách daného jazykové prostředí. Může být i zdrojem aktuálních informací. Co se týče pracovní motivace, ta je nedílnou součástí jakékoliv práce – a jedním z jejích zdrojů mohou být jasně zadané cíle práce, s nimiž žáci souzní.

Příklady cílů, které vedou k rozvíjení občanské kompetence a kompetence k podnikavosti:

- žák dokáže používat autentický audiovizuální materiál jako zdroj informací o aktuálním dění,
- žák dokáže používat autentický audiovizuální materiál jako zdroj informací o kultuře dané jazykové oblasti.

1.3.7 Metody výuky vedoucí k rozvíjení klíčových kompetencí

„Hlubší zkoumání klíčových kompetencí vede k závěru, že nejde tolik o změnu obsahu vlastního učiva, ale spíše o způsob podání.“ (Hausenblas, O. a kol.; 2008, s. 7)

Způsobem podání jsou zde myšleny metody, které ve výuce využíváme. Aby žáci klíčové kompetence rozvíjeli, musí se výuky aktivně účastnit, aby i oni měli možnost ji utvářet a přizpůsobovat si ji podle svých potřeb.

Žákem, který je aktivní, rozumíme žáka, který aktivně přijímá a zpracovává informace, je motivovaný a používá své kritické myšlení. Je to žák, který má z učení a poznávání prožitek, radost. (Červenková, I.; 2013)

K tomu, abychom takové žáky měli, jistě napomůže komunikativně-akční přístup podmíněný prací s autentickými materiály (motivující charakter autentických materiálů i specifika tohoto přístupu jsme rozebírali v předcházejících kapitolách), avšak rozvíjení klíčových kompetencí je podmíněno také tím, že žáci musí mít možnost samostatně vykonávat určité činnosti. Zde si tedy představíme vhodné metody, které k tomuto účelu vyhovují.

1.3.7.1 Dialogické metody

Komunikativně-akční přístup se snaží ve výuce vytvářet takové situace, které co nejpřesněji odpovídají běžným komunikačním situacím. Žáci by se tedy měli učit v takovém prostředí, v němž bude přirozeně docházet ke konverzaci, slovním výměnám. To umožní dialogické metody výuky (rozhovor, diskuse, dramatizace). Dialogické metody také učí žáky i učitele aktivně naslouchat a vhodně se ptát, stimulují myšlení a dovednost argumentace nebo cílelují vyjadřování (Červenková, I.; 2013).

„**Výukový rozhovor**, který je charakteristický svou dvousměrnou komunikací, řadíme k dialogickým slovním metodám. Nejčastěji probíhá mezi žáky a učitelem, který zde zaujímá řídicí roli, někdy mezi žáky navzájem. Základním prvkem metody je střídání otázek a odpovědí, tudíž dochází k aktivnímu zapojení všech zúčastněných.“ (tamtéž, s. 46)

Rozhovor by měl mít 4 základní fáze: naslouchání (verbální i neverbální), odrážení (dát najevo, zdali rozumíme), vyjasňování (interpretace a shrnutí odpovědí) a tázání se (vede k pokračování rozhovoru). (tamtéž; 2013, s. 46, 47)

Diskuse je „taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému“ (Maňák, J.; Švec, V.; 2003, s. 108).

Principem **inscenačních metod** je „navozování výukových inscenačních modelů a následné aktivní zapojení žáků prostřednictvím vlastní prezentace. V simulovaných podmínkách žáci ztělesňují svou svěřenou roli a spontánně improvizují. Cílem metody je kromě učení se dovednosti řešit praktické životní situace také důraz na sociální učení“ (Červenková, I.; 2013, s. 85).

1.3.7.2 Heuristické metody

Vedle dialogických metod slouží k rozvíjení klíčových kompetencí metody heuristické, někdy nazývané též jako problémová metoda (někdy jsou problémové metody chápány jako

kognitivně méně náročné než metody heuristické). Heuristické metody jsou založené na objevování, předkládání problémů a hledání jejich kreativního řešení (nebo kreativních řešení), podněcují učební strategie žáků a vedou je ke kritickému myšlení. Učitel zde problémové situace navozuje a vystupuje zde spíše v roli poradce či pomocníka. Žáci by předem neměli znát algoritmus řešení, ale použít dostupné strategie (mezi které může patřit i metoda pokus-omyl) k tomu, aby dosáhli řešení. (Červenková, I.; 2013, s. 80, 81)

Řešení problému probíhá v těchto fázích:

- „1. Identifikace problému, tj. jeho postižení, nalezení a vymezení.
2. Analýza problémové situace, proniknutí do struktury problému, odlišení od známých a potřebných, dosud neznámých informací.
3. Vytváření hypotéz, domněnek, návrhy řešení.
4. Verifikace hypotéz, vlastní řešení problému.
5. Návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení.“ (Maňák, J.; Švec, V.; 2003, s. 116)

1.3.7.3 Metody rozvíjející kritické myšlení

Rozvoj klíčových dovedností je navíc úzce spjat s rozvojem kritického myšlení, proto by ve výuce určitě neměly chybět metody (v tomto případě je ale lze nazvat i aktivitami) vedoucí právě k jeho rozvoji. Jsou jimi např. metoda pětilístek, I. N. S. E. R. T., podvojný deník či brainstorming (a jeho odnož brainwriting) (Červenková, I.; 2013, s. 122–128).

1.3.7.4 Skupinová práce

Pro rozvoj některých klíčových kompetencí (a také jako předpoklad určitého typu komunikační situace) je nezbytná sociální interakce ve skupině (to ovšem neznamená, že žáci pracují jen ve skupině). Za tímto účelem je nezbytné používat při výuce skupinovou (resp. kooperativní či partnerskou) výuku. Důležitým znakem skupinové výuky je interaktivita a spolupráce žáků v rámci konkrétního úkolu (Červenková, I.; 2013, s. 100).

„Communication par groupe de deux; communication par petits groupes; communication d'un membre du groupe à l'ensemble; communication d'un groupe à un autre; communication de l'ensemble du groupe. Les différentes structures doivent permettre à chacun d'une part de trouver sa place dans ces modes de fonctionnement, d'autre part de se confronter à des modes de communication divers qui constituent un entraînement par rapport à la réalité moins dans les contenus (faire passer un acte de parole) que dans les comportements que l'apprenant aura à développer: savoir prendre la parole, faire passer une

information de façon simple. Ceci revient à développer chez l'apprenant une attention à l'autre, ce qui lui permet d'être conscient de ses comportements et qui l'oblige à mettre au point des stratégies de réponse, donc à se situer dans les interactions en langue étrangère et à maîtriser tous les phénomènes liés à cette pratique.“ (Bérard, E.; 1991, s. 58)

Podle Červenkové (2013, s. 109) pak úzká komunita usnadňuje introvertním nebo nesmělým žákům vyjadřování a zapojení se do úkolů a celkově je skupinová práce konstituována na platformě vzájemné pomoci a povzbuzování. Nezanedbatelný je i princip společného hledání odpovědi při řešení problému a systém vzájemné kontroly.

Kooperativní výuka vykazuje znaky kooperativního jednání. Těmi jsou sdílení, spolupráce a podpora. Akcent je tedy položen na sociální vazby a sociální učení, čímž by měla být potlačena vzájemná soutěživost žáků, a naopak podporován fokus na spolupráci. Žáci si mají uvědomit, že zadání je společným úkolem. Při vzájemné komunikaci se upřednostňuje interakce tváří v tvář. Problémové zadání, které žáci kooperativně řeší, bývá nejprve diskutováno ve dvojicích, následně se na způsobech řešení dohodne celá skupina. Výzkumy uvádějí, že pro kooperaci bývá neefektivnější práce ve čtveřicích. (Červenková, I.; 2013, s. 110)

Partnerskou výukou je pak myšlena výuka v menších než skupinových celcích, která umožňuje žákům těsnější komunikaci i kooperaci.

1.3.8 Důkazy o učení

Pokud má být rozvíjení klíčových kompetencí zařazeno do výuky, mělo by se s nimi pracovat stejným způsobem jako s jakýmkoliv jiným vzdělávacím cílem – tedy definovat nástroje, díky nimž je možné poznat, zdali se cíl v daném časovém horizontu naplňuje. Je vhodné, aby si vyučující pro danou skupinu žáků zvolil několik (dílčích) klíčových kompetencí, které bude pravidelně zařazovat do výuky a bude sledovat, jak se v nich žáci zdokonalují. (Hausenblas, O. a kol.; 2008, s. 11)

„Stěžejní činností pro určitý ročník může být např. týmová práce v rolích (kompetence sociální a personální), pomocné metody práce s textem, např. I.N.S.E.R.T., srovnávací tabulka (kompetence k učení) apod.“ (tamtéž, s. 11)

Aby byla činnost objektivně hodnotitelná, musí být stanovena vhodná kritéria dobře odvedené práce a indikátory, které žákovi i učitelé říkají, že byl cíl na dané úrovni splněn. Z toho vyplývá, že cíl by měl být akceptovatelný pro učitele i žáka a že by kompetence měly být rozvíjeny v určitých úrovních – k plnění další úrovně přikračovat až po splnění té nižší.

Při této evaluaci může být nápomocné následující doporučení: „Raději tedy cíleně a s ověřením rozvíjet jen dílčí část klíčových kompetencí, než snažit se postihnout všechno bez toho, že bychom ověřovali, zda se nám to daří.“ Je také dobré nezapomenout na to, že i vyučující by si měl v ideálním případě vytvořit autoevaluační otázky, jejichž prostřednictvím lze sledovat, jaké kompetence se mu u žáků daří rozvíjet a jaké nikoliv. (tamtéž, s. 11, 12)

V *Klíčových kompetencích pro gymnázia* (2022) se v ukázkových lekcích jako důkaz o učení objevuje sebehodnotící arch – seznam otevřených otázek, na něž žáci v různých fázích lekce odpovídají (např.: Použili jsme vhodné metody k získání informací od spolužáků? Co bych příště udělal/a lépe já osobně? Co jsme mohli lépe udělat jako skupina?), případně hodnotící arch, který vyžaduje odpovědi na škále „určitě ne – určitě ano“. Dále pak je za hodnocení považováno splnění komplexního úkolu¹², při němž žáci museli prokázat určité dovednosti spjaté s klíčovými kompetencemi – „hodnotit je možno dovednost specifikovat, jaké údaje budou k výpočtům potřeba (zde hodnotíme analytické dovednosti i porozumění přírodovědným procesům), dovednost zjistit tyto údaje v rozmanitých informačních zdrojích, dovednost činit relevantní zjednodušení a pracovat s odhady“ (tamtéž, s. 52).

V některých lekcích spadá mezi důkazy o tom, že učení probíhalo, jen žákova reflexe vlastní práce.

1.4 Výhody využití videa z platformy YouTube

V této kapitole se pokusíme představit výhody, které při výuce cizího jazyka přináší autentický audiovizuální materiál, v našem případě videa z platformy YouTube. Dále nastíníme metody práce s ním, jež povedou žáky k rozvíjení klíčových kompetencí dle RVP G.

Žijeme obklopeni moderními technologiemi. Gymnaziálních žáků, kteří nevlastní chytrý mobilní telefon a nesledují sociální sítě, bude zanedbatelné množství. Běžnou součástí života žáků jsou však nejen sociální sítě, ale i mnohé streamovací platformy.¹³ V loňském roce obrovsky získala na popularitě čínská sociální síť TikTok, která umožňuje

¹² „Žák vlastními slovy definuje přístup kulturního relativismu a etnocentrismu. K definicím přiřadí výroky, v nichž se určitý přístup projevuje, a uvede i důvody, podle kterých tak usuzuje, přičemž aplikuje své poznatky o etnikách a rasách. Vyjádří v samostatném psaní svůj názor na to, že zásahy do cizích kultur pravděpodobně povedou k jejich vážnému poškození nebo ke konfliktu.“ (Hausenblas, O. a kol.; 2008, s. 109)

¹³ Podle dat z aplikace App Annie tráví lidé na telefonu průměrně 4,8 hodin denně. (Wakefield, J., 2022)

sledování, nahrávání a sdílení krátkých videí. Zdá se, že se tím potvrzuje stávající trend – mladí lidé preferují obraz (resp. krátké video) na úkor textu. (Wakefield, J.; 2022)

Jednou ze streamovacích online platforem, která umožňuje sledování, nahrávání a sdílení videí a jejíž popularita, možná právě díky zmiňovanému zaměření, časem neklesá, je YouTube. Podle A. Hayese (2023) ze společnosti Wyzowl je na YouTube denně aktivních 122 milionů uživatelů, kteří mohou zhlížet videa ve více než 80 jazycích. Průměrný návštěvník tu denně stráví 19 minut. YouTube je druhou nejnavštěvovanější internetovou stránkou na světě (žebříčku vévodí Google). Každou minutu návštěvníci YouTube zhlédnou 694 tisíc hodin videoobsahu. V listopadu 2022 tvořili uživatelé připojení z mobilních telefonů téměř 90 % návštěvníků.

Bohužel nemáme k dispozici data o věkovém rozložení uživatelů v námi sledované skupině (osoby mladší 18 let), neboť YouTube shromažďuje pouze data od osob starších 18 let, navíc účet mohou zakládat jen osoby starší 13 let. I tak lze předpokládat, vzhledem k jeho obrovské popularitě, nabízenému audiovizuálnímu materiálu i velmi široké tematické nabídce, že je jednou z platforem, kterou žáci pravidelně navštěvují. Navíc dnes dochází k jakémusi štěpení, kdy influenceři, aby získali co největší množství sledujících, mají účty na více místech (tedy na různých sociálních sítích či jiných platformách), a pokud se věnují primárně natáčení videí a mají svůj youtube kanál, budou na něj na svých ostatních účtech odkazovat.

YouTube je tedy pro žáky důvěrně známým a snadno přístupným místem, které navíc spojuje se zábavou a pozitivními emocemi, dobře se v něm orientují. I to může být při práci s videy z této platformy výhodou.

Pro vyučujícího představuje nepřehlédnutelnou výhodou snadná dostupnost audiovizuálního materiálu, poměrně jednoduchá orientace v něm (vyhledávání podle klíčových slov, délky, data zveřejnění...) a obrovské množství zdrojového materiálu, který se na základě vyhodnocených preferencí navíc dále větví (nabízení videí, která by se mohla líbit, či možnost pracovat s dalšími videy od stejného autora). Velké množství videí může být však v určitých chvílích spíše na škodu, neboť znesnadňuje výběr vhodného materiálu. YouTube je také otevřený všem přispěvatelům, videa může přidávat kdokoli, proto zde chybí záruka kvality videa (to je ovšem částečně eliminováno během vyhledávání, kdy se na prvních místech nabízejí populárnější videa).

Výhody, které může práce s autentickým videem přinášet už žákům-začátečnickům, jsou především dvojího charakteru: je motivující a autentická (tyto dvě složky spolu vzájemně souvisí, jak jsme zmínili v předchozích kapitolách).

„Un apprenant au niveau débutant peut-être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels : l'utilisation de documents authentiques se justifierait donc au niveau de la motivation.“ (Bérard, E.; 1991, s. 50)

Motivující taková práce může být proto, žáci pracují s materiálem, který je jim blízký, který se může blížit tomu, čím se baví¹⁴ ve svém volném čase. Zároveň se jedná o takovou práci, která vyžaduje více než jen pasivní konzumaci videa. Může tedy být pro žáky určitou výzvou. A při jejím naplnění se jim mohou najednou otevírat nové horizonty – seznámili se se zajímavým youtuberem, začnou jeho videa sledovat, uvědomili si, že mohou vyhledávat videa i v onom cizím jazyce, protože mu alespoň trochu rozumí...

Autenticita materiálu je pak úzce propojena s tím, jak a proč se daný jazyk učíme. Směřujeme k tomu, abychom byli aktivními členy autentické komunikace v cizím jazyce, abychom této komunikaci rozuměli a dokázali na ni reagovat. Vzhledem k tomu, že video je jedním z médií, které autentickou komunikační situaci dokáže zaznamenat a následně předestřít jinému publiku, můžeme jej využívat jako zprostředkovatele, díky němuž se žáci stanou (sice nepřímou) součástí přirozené komunikační situace v daném kulturním prostředí. Žáci tak mohou vnímat komunikaci i se všemi jejími běžnými složkami – kromě těch verbálních jsou viditelné i složky neverbální, jako je posturika, haptika, mimika, gestika či prostor, v němž se mluvčí nacházejí a určitým způsobem na něj reagují. Video mají možnost žákům zprostředkovat celou škálu různorodých komunikačních situací s různorodými participanty, tedy nabídnout jim velmi pestrou přehlídku toho, jak může být cizí jazyk používán. Žáci se tak maximálně přibližují autentickému jazykovému prostředí, aniž by v něm skutečně museli být fyzicky přítomni.

To může vést ke snazšímu se učení jazyku, protože takový kontakt s ním je víceméně přirozený, a zároveň k objevení či zesílení motivace, proč se cizí jazyk učit, nebo k „pouhé“ radosti z procesu učení, z objevování.

Za obecné přínosy práce s autentickým videem tedy můžeme považovat následující¹⁵:

- „amener l'apprenant à observer, apprécier, critiquer, porter un jugement sur ce qu'il voit,
- apprendre à décoder des images, des sons, des situations culturelles [...],

¹⁴ Toto slovo bychom zdůraznili – žáci ve svém volném čase sledují videa pro zábavu – a tuto činnost mohou vyučující přenést i do školního prostředí.

¹⁵ Některé z těchto obecných cílů se přímo prolínají s klíčovými kompetencemi dle RVP G: kriticky na materiál nahlížet a vyjadřovat se k němu, rozumět určitým sociálním situacím v rámci dané kultury, rozvíjet představivost a dovednost formulovat hypotézy atd.

- développer l'imagination de l'apprenant, l'amener à deviner, anticiper, formuler des hypothèses,
- le rendre capable de produire, reformuler, résumer, synthétiser,
- permettre à l'élève de construire son savoir, notamment grâce à l'utilisation d'une ressource telle que la vidéo“ (Ducrot, J.-M.; 2005, s. 1).

Dále mohou být autentické audiovizuální materiály využívány jako nástroj k rozvíjení kritického myšlení (opět propojeno s rozvíjením klíčových kompetencí), kdy mohou být cíle následující:

- „savoir reconnaître les différents types de messages, les supports, les sources, le public cible,
- savoir distinguer les fonctions des images (description, narration, explication...),
- savoir sélectionner, hiérarchiser des informations...“ (Ducrot, J.-M.; 2005, s. 2).

Poslední argument, proč využívat autentický (audiovizuální) materiál, který zde zmíníme, jsme si taktéž vypůjčili od Évelyne Bérard. Tvrdí totiž, že autentické materiály mohou žákům odhalit taková zákoutí užití jazyka, která dosud nejsou popsána, přesto máme v podvědomí jejich existenci a předpokládáme, že by se s nimi žáci měli seznámit. (Bérard, E.; 1991, s. 51)

1.5 Možné nevýhody využití autentického videa z platformy YouTube

Práci s autentickými dokumenty učitelé odmítají zejména ze dvou důvodů. Tím prvním je fakt, že pro začátečníky je práce s takovým materiálem příliš náročná – říkají to však tací učitelé, kteří jsou uvyklí používat jiné metodologie (např. audiovizuální). Tím druhým je skutečnost, že přesně nevědí, jakým způsobem takový materiál při práci se začátečníky použít. Materiál totiž může být vhodně využit teprve ve chvíli, kdy bude součástí komunikativního metodologického rámce. (Bérard, E.; 1991, s. 52–53)

Stran videí mohou nastat následující potíže. Učitelé mohou trpět dojmem, že jsou množstvím materiálů přehlceni, že nedokážou vybrat ten nejvhodnější. Hledisko problematičnosti výběru lze také zdůraznit s ohledem na složitost diskurzu či obecně jazyka daného dokumentu a jeho celkovou komplexnost (Couto Silva, K. K.; 2015, s. 103).

Samostatnou kapitolou je pak velmi rychlé zastarávání tohoto druhu materiálů – to vede k nemožnosti je nadále efektivně s žáky používat.

1.6 Výběr vhodného videa¹⁶

Výběr vhodného materiálu je podřízen několika faktorům.

Video by mělo být aktuální a dostupné, v ideálním případě i ke stažení. Eliminuje se tak riziko, že video kdesi ve virtuálním prostoru zmizí, a nebude tak možné s ním nadále nakládat.

Při výběru videa je třeba brát zřetel na cílové publikum, tedy žáky, kteří s ním budou pracovat. Konkrétně se jedná o následující aspekty: věk žáků, jazyková úroveň, homogenita/heterogenita skupiny, specifické rysy jedinců či skupiny.

Aby byli žáci při práci motivovaní, musí je zaujmout nejen téma, ale také zpracování videa či jeho hlavní protagonisté (s nimiž se například mohou identifikovat, protože řeší podobné problémy, zajímají se o podobné věci apod.).

Mladší žáci budou například pravděpodobně preferovat videa akčnější, s menším zastoupením mluveného slova na úkor vizuálních podnětů, především videa hodnocená jako zábavná. U **dospívajících žáků** by mohly být populární vlogy jejich vrstevníků (vlogy cestovatelské, vlogy sportovců, celebrit...) či videotutoriály (lícení, vaření...), tedy taková videa, jejichž obsah se žáků emočně dotýká nebo jim zprostředkovává prakticky využitelné znalosti. Průnikem zájmů těchto dvou skupin mohou být například gameplay videa, kdy je výrazný jak slovní, tak obrazový komentář.

Pro **dospělé žáky** bude v porovnání s předchozími dvěma skupinami snesitelnější informačně nabitější video s celkově pomalejším rytmem (delší záběry, absence akčních elementů jako několik záběrů najednou, objevující se a mizící emotikony apod.)¹⁷, také lze předpokládat vyšší specializaci, proto můžeme pracovat i s videy oborově zaměřenými¹⁸. Průnikem skupiny dospívajících a dospělých mohou být např. videa reportážní, rozhovory s celebritami.

¹⁶ V této kapitole vycházíme především z internetových stránek Generalitat de Catalunya, konkrétně ze souborů článků nazvaných *FRA2 – L'enseignement de la langue française dans le secondaire*, jejichž autorem je Departament d'Educació. Představuje se zde akční přístup a jeho aplikace ve výuce francouzštiny, texty jsou vhodně ozdrojované. Jak pracovat s autentickým materiálem je uvedeno zde: https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cmd/11e/fra2/modul_1/section_2.

¹⁷ Předpokládáme, že dospělí jsou snadněji schopní svou pozornost zacílit a udržet, zároveň mohou výuku jazyka sami od sebe chápat i jako obohacení např. kulturně-historické.

¹⁸ Může být přínosné například ve chvíli, kdy dospělí žáci vyžadují zvládnutí jazyka na takové úrovni, aby byli schopni komunikovat s kolegy ze svého oboru.

Jazyková úroveň žáků je další aspekt výběru vhodného videa. Pro žáky-začátečníky spíše nebudou vhodná videa obsahující okrajovou slovní zásobu nebo videa, v nichž se odehrává dialog více osob či kde porozumění brání externí vlivy, jako je hluk, překřikující se mluvčí apod. Také v tomto případě však záleží na tom, jaké cíle má práce s takovým materiálem stanovené.¹⁹

V případě **homogenní skupiny** je snazší najít takové video, které ji zaujme a bude pro ni vhodné i v ostatních aspektech. Pro **heterogenní skupinu** toto může být obtížnější, ale naopak v průběhu práce mohou vyvstat všestranně přínosné momenty vyplývající z různorodosti žáků. Pokud si je vyučující vědom charakteristických rysů, zvláštností dané skupiny (či jednotlivce) a při výběru videa (i tvorbě pracovního listu) je bere v potaz, může být taková práce oboustranně přínosná.

Tím jsme se v podstatě vyjádřili i k poslednímu aspektu, jímž jsou **specifické rysy skupiny či jednotlivce** (např. přítomnost žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, poruchami chování apod.). Toto je také jeden z faktorů, který při výběru videa vede k analýze, jak by pro takové žáky mohl být daný materiál přínosný, nebo naopak, jestli přináší nějaká rizika (např. může být otázkou, do jaké míry otevírat téma poruch příjmu potravy ve skupině, kde byl žák nedávno kvůli tomuto problému hospitalizován).

Dalším faktorem při výběru videa mohou být **výukové cíle**, k jejichž naplnění má práce s vybraným materiálem sloužit. V případě cílů zaměřených na rozvíjení klíčových kompetencí není video jako takové zvlášť podstatnou složkou, neboť, jak jsme již popsali výše, rozvíjení klíčových kompetencí není vázané na obsahovou náplň hodiny.

Posledním zásadním faktorem je **délka videa**, respektive jeho **ucelenost**. Pokud je video delší, než je pro práci s žáky vhodné, mělo by obsahovat krátké, jasně ohraničené pasáže, s nimiž je možné pracovat jako se samostatnými celky. Co přesně by taková pasáž měla splňovat, přehledně definuje TV5Monde²⁰ v krátkém článku o tom, jak z videa vytvořit didaktický materiál pro nerodilé žáky francouzštiny:

- jednotné téma (od začátku do konce),
- délka 1–2 minuty (úroveň A1, A2), délka 3–4 minuty (úroveň B1, B2),
- omezený počet mluvčích (úroveň A1, A2 maximálně 2 mluvčí, úroveň B1 a B2 do 5 mluvčích),
- srozumitelná situace (její účastníci, místo...),

¹⁹ Lze například využít jen obraz videa či například cílit na identifikaci paralingvistických nebo extralingvistických aspektů řeči.

²⁰ <https://enseigner.tv5monde.com/articles-dossiers/articles/comment-choisir-des-extraits-video-et-les-didactiser>

- struktura (chronologická, jasně odlišené jednotlivé části i mluvčí, koheze i koherence mluveného textu),
- rychlost mluvy adekvátní jazykové úrovni,
- žákům známé téma i slovní zásoba,
- vhodné doprovodné ilustrace, texty apod.

Výše uvedené je míněno jako doporučení. Porušení těchto zásad ale znamená, že pro žáky bude práce obtížnější. Pokud jsou tedy některé z uvedených zásad porušeny, následuje kompenzace vhodnými kompenzačními mechanismy: je-li např. ztížena jedna z daných složek, odlehčí se v jiné (např. rychlá mluva = použití kratší pasáže, velké množství mluvčích = zpomalené video). Vždy je také možné video zpomalit či využít transkripci.

1.7 Příprava hodiny na základě autentického audiovizuálního materiálu

V této kapitole se pokusíme nastínit proces přípravy hodiny na základě autentického videa²¹, respektive představíme jednotlivé fáze a jejich cíle, které by výuková jednotka měla mít, aby práce s materiálem byla úspěšná. Nebudeme zde rozebírat rozdíly v tvorbě materiálů plynoucí z odlišné jazykové úrovně či odlišného věku žáků, pro něž jsou materiály tvořeny. Tyto rozdíly jsou patrné z definice jednotlivých jazykových úrovní, znalostí, schopností a dovedností žáků.

V první řadě je důležité si uvědomit, že primárním materiálem, z něhož by práce v hodině či hodinách měla vycházet, je právě námi zvolené video.

„Le plus important lorsque l’enseignant exploite les documents est de traiter le contenu du message, en articulant l’enseignement entre la langue et la culture. Ensuite, il peut tirer profit de ces documents pour développer la compréhension orale et écrite, travailler les éléments de situation de communication et enseigner les actes des paroles et les énoncés. En faisant cela, l’enseignement suit les orientations de l’approche communicative.“ (Couto Silva, K. K.; 2015, s. 104)

²¹ Velmi přehledného „průvodce“ s konkrétními radami nabízí právě TV5Monde v krátkém článku z roku 2021 s názvem *Comment utiliser les médias en classe ?* dostupném na <https://enseigner.tv5monde.com/articles-dossiers/articles/comment-utiliser-les-medias-en-classe>.

Při tvorbě našich pracovních listů jsme se inspirovali modelem představeným Christianem Purenem – *Modèle d'analyse par tâches*²², který vychází z komunikativně-akčního přístupu. Tento model zde představíme.

Puren (2020) práci s autentickým materiálem rozděluje do deseti základních fází:

- příprava (se préparer),
- mapování terénu (se repérer),
- analýza (analyser),
- interpretace (interpréter),
- zobecňování (extrapoler),
- reakce (réagir),
- posuzování (juger),
- porovnávání (comparer),
- převod (transposer),
- rozšíření (prolonger)²³.

V následujících podkapitolách jednotlivé fáze podrobněji rozeberem.

1.7.1 Příprava (se préparer)

V této fázi by se měl vyučující snažit naplnit tři základní cíle:

- „1) commencer la séquence par une activité impliquant personnellement les apprenants ;
- 2) les mettre en situation de lecture ou d'écoute « active » du document ;
- 3) faciliter le début du travail des apprenants, qui pourront mobiliser immédiatement à cet effet les connaissances et expériences qu'ils viennent de réactiver“ (Puren, C.; 2020, s. 3).

V úvodu hodiny se tedy nejprve snažíme téma propojit s osobní zkušeností žáků a prostřednictvím (zejména) otázek, které mohou být například podnětem ke skupinové diskusi, tak celou lekci otevřít (Ocitli jste se někdy v podobné situaci? Jak jste ji řešili?; můžeme ale také vycházet například z názvu dokumentu: Co si pod tímto názvem představíte? Co od takového dokumentu očekáváte? Pro koho je podle vás určen?). Tato fáze

²² Zabývá se jím v článku z roku 2012 *Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles (avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche)* a dále jej rozvíjí v článku z roku 2020 *Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture : Modèle d'analyse par tâches*, z něž vycházíme. Puren někdy používá pojem *texte* i na místě, kdy by jej bylo vhodné nahradit hyperonymem *document* – vycházíme tedy z toho, že text můžeme pro naše účely chápat také audiovizuální materiál.

²³ Český překlad jednotlivých fází je překladem autorky práce.

by pro žáky zároveň měla být motivací k dalším činnostem, měla by je aktivovat a připravit na další práci. Také z tohoto důvodu je vhodné žáky pomalu dovádět (pomocí vhodně zvolených otázek / úvodních úkolů) k zamýšlenému cíli či cílům hodiny.

1.7.2 Mapování terénu (se repérer)

V této fázi je úkolem žáků nalézt a případně pojmenovat klíčové části či prvky materiálu, s nímž budou pracovat. Vyučující by měl tedy směřovat k následujícím cílům:

- „1) guider et aider les apprenants dans la compréhension du document ;
- 2) leur faire actualiser l'élément du texte sur lequel va porter ensuite un autre type de tâche ;
- 3) les orienter d'emblée vers les contenus pour lesquels le document a été choisi, ou qui seront utiles ensuite aux apprenants (ce sera en particulier le cas d'un document faisant partie d'un dossier préparant à un projet)“ (Puren, C.; 2020, s. 4).

Jedná se o první komplexnější seznámení žáků s dokumentem. Puren (2020) zde rozlišuje dle anglosaské tradice ještě její dvě podčásti – scanning a skimming. Skimmingem rozumíme hledání hlavní myšlenky, zběžnou orientaci v celku daného dokumentu (např.: Poslechněte si nahrávku / Zhlédněte video a všimněte si emocí mluvčích), scanningem pak hledání klíčových slov, která korespondují s hlavní myšlenkou dokumentu, a jejich minimálního kontextu. Pro naši práci je vhodné zdůraznit, že v této fázi se také nabízí pracovat nejprve jen s obrazovou složkou videa, tedy prozatím jej žákům nabídnout bez zapnutého zvuku, nechat je vytvářet hypotézy, které si následně mohou kompletním poslechem potvrdit či vyvrátit.

1.7.3 Analýza (analyser)

Analýza daného dokumentu spočívá, jak tvrdí Puren (2020), především v samotném dokumentu. Ten se snažíme „vysvětlit“ především prací na něm samotném, a to hledáním souvislostí mezi jeho jednotlivými složkami za pomoci např. hierarchizace, kombinace a dalších metod.

Cíle vyučujícího jsou následující:

- „1) viser une compréhension approfondie du texte ou d'un aspect du texte par la prise de conscience de sa construction ;
- 2) fournir des connaissances assurées pour les tâches suivantes“ (Puren, C.; 2020, s. 6).

Úkoly vyskytující se v této fázi by měly navazovat na úkoly ve fázi předchozí (a samozřejmě být nástrojem k dosažení didaktických cílů hodiny):

„A. Qu'est-ce que c'est, pour vous, voyager ? [se préparer] B. Lisez cet extrait de roman. En quoi peut-on comparer l'expérience vécue par ce petit garçon à un voyage ? [analyser]“ (Puren, C.; 2020, s. 6).

Zároveň by měly předchozí práci (nakládání s explicitními informacemi) s dokumentem prohlubovat právě práci s informacemi implicitními, analýza se ale nemusí týkat reality přímo prezentované v dokumentu, nýbrž může být vedena také směrem k jeho autorovi, způsobu, jak s obsahem nakládá, jak jej (a sebe prezentuje) atd. (tamtéž, s. 7)

1.7.4 Interpretace (interpréter)

Zde žáci dále prohlubují své porozumění, a to porozuměním dokumentu s využitím mimotextových informací. Úkolem vyučujícího by tedy mělo být:

- „faire mobiliser par les apprenants des connaissances déjà acquises, ou leur faire rechercher eux-mêmes des connaissances au moment où les apprenants en ont besoin pour leur explication du document, ou les leur fournir à ce moment-là“ (Puren, C.; 2020, s. 7).

Do této fáze by teda například spadala otázka: *Comment s'explique le développement de ce type de tourisme (culturel)?* (tamtéž, s. 7). Je nasnadě při tomto procesu využívat případné další dokumenty sloužící jako zdroj potřebných informací. Typické (a vhodně návodné) jsou otázky začínající *proč*, neboť umožňují velmi různorodé odpovědi a často od žáků vyžadují hlubší porozumění, dovednost nalézat souvislosti mezi tím, co už vědí, a identifikovat, co ještě musí zjistit.

1.7.5 Zobecňování (extrapoler)

Tuto fázi můžeme chápat jako proces opačný k procesu interpretace. Obracíme se totiž k mimotextové realitě a tuto realitu se pokoušíme vysvětlit na základě daného dokumentu. Puren (2020, s. 8) to ilustruje například následující otázkou: „« Que reproche (la journaliste) au débat actuel sur l'école et aux mesures prises pour l'améliorer ? [repérer] Quelles peuvent être à votre avis ces « propositions pour refonder l'école » ? » [extrapoler]“.

Cílem vyučujícího by mělo být:

- „exploiter le document en tant que support d'enseignement et de découverte culturels“ (Puren, C.; 2020, s. 8).

Fáze zobecňování vychází z předpokladu, že autentické materiály jsou dostatečně reprezentativní ve vztahu k danému jazyku a kultuře, tedy přirozeně se vztahují k dané realitě (a proto jsou použitelné jako zdroj informací ke zobecňování). (tamtéž, s. 9)

1.7.6 Reakce (réagir)

V tuto chvíli se do práce s dokumentem zapojuje subjektivní složka, žáci mají možnost vyjádřit svůj názor (co si o tom myslí, zdali souhlasí, nesouhlasí), své pocity (nejen na škále líbí-nelíbí) a dojmy (co je překvapilo, vyděsilo, potěšilo). Vyučující by se měl snažit. Aby žáci prezentovali své subjektivní postřehy související s jejich osobností, vnímavostí, zkušeností i kulturním zázemím. (tamtéž, s. 9)

1.7.7 Posuzování (juger)

Zde je opět kladen důraz na to, aby jednotlivé fáze byly mezi sebou propojené a aby se stupňovala kognitivní náročnost práce s dokumentem i samotné porozumění. Žáci by měli být vedeni k tomu, že představí své názory, avšak za použití argumentů. Tím se také posuzování liší od fáze reakce, která je založená čistě na subjektivním úsudku. V tomto případě by ale odpovědi žáků měly být dostatečně zdůvodněné. (tamtéž, s. 10)

Cíl je následující:

- „on « explique » le document en tant que lecteur objectif, en explicitant ses arguments et en faisant appel à ses connaissances“ (Puren, C.; 2020, s. 10). Žákům lze položit například následujícím způsobem vystavěnou otázku: „Êtes-vous d'accord avec l'auteur lorsqu'il affirme qu'il faut lier éducation et nutrition ?“ (tamtéž, s. 10).

Tato fáze velmi nahrává skupinové práci, která může vyústit v celotřídní debatu či diskusi, aktivity s hraním přidělených nebo zvolených rolí aj.

1.7.8 Porovnávání (comparer)

V této fázi dále pracujeme s výstupy z fáze interpretace a zobecňování a snažíme se je zasadit (či přímo porovnat) do kulturního prostředí žáků, případně do jiných, žákům (nebo jen některému žákovi) známých kulturních prostředí. Možné otázky mohou být tedy dle Puren (2020, s. 11) následující: „Votre pays connaît-il le même phénomène ? Cette chanson aurait-elle un sens dans votre pays ?“

Vyučující má v tomto případě dva stanovené cíle:

„1) faire appel aux connaissances et compétences des apprenants pour leur faire mieux prendre conscience des réalités étrangères ;

2) à l'inverse leur faire mieux prendre conscience de leur propre culture“ (tamtéž, s. 11).

1.7.9 Převod (transposer)

V této fázi dokument převádíme do reality žáků, vytváříme tedy situaci, jako by žáci byli aktivními účastníky dění, které v dokumentu probíhalo. Můžeme se žáků ptát například na to, jak by reagovali, kdyby se jim stalo totéž, co zpovídané osobě, nebo jestli se někdy něčeho podobného účastnili apod. (tamtéž, s. 12)

Dle Purena jsou cíle vyučujícího tyto:

„1) motiver la prise de parole des apprenants en les faisant parler sur des réalités qui leur sont proches ou personnelles ;

2) justifier les échanges en classe à propos de réalités qui vont forcément être différentes“ (tamtéž, s. 12).

1.7.10 Rozšíření (prolonger)

Závěrečná fáze práce s autentickým materiálem má dle Purena (2020, s. 13) následující cíle:

„1) poursuivre l'exploitation du document ;

2) impliquer personnellement les apprenants en faisant appel à leur expérience et jugement personnels, à leur l'imagination et créativité ;

3) leur fournir des occasions de réemploi personnel des contenus langagiers et culturels du document, et des autres contenus mobilisés à l'occasion de l'exploitation du document ;

4) préparer des tâches demandées dans les certifications préparées : le résumé, la synthèse, le commentaire, le compte rendu, l'exposé,...“

Jako příklad si můžeme uvést tuto aktivitu: „Êtes-vous favorable ou opposé à la « discrimination positive » ? Discutez-en groupes [juger], puis faites-en classe un compte rendu de votre débat. [prolonger]“ (tamtéž, s. 13).

Z výše uvedeného vyplývá, že poslední fáze by měla být jakousi syntézou předchozích aktivit, která celý proces práce s daným dokumentem smysluplně uzavře.

Na závěr zmiňme, že jednotlivé fáze nelze chápat jako dogma – spíš je vhodné na ně nahlížet jako na jakési vodítka, schody, po nichž lze stoupat, návrh toho, co vše práce s

autentickým materiálem ve výuce umožňuje, kam je možné směřovat (a že takové směřování není nahodilé, neboť k tomu, aby se žáci posunuli dál, často musí projít fází předchozí).

S ohledem na téma naší práce ještě dodáváme, že považujeme za vhodné výukovou sekvenci zakončit (auto)evaluací, která by jak vyučujícím, tak žákům měla posloužit jako důkaz o učení.

1.8 Vybrané platformy nabízející didaktizované autentické audiovizuální materiály

V této kapitole se podíváme na příklady neplacených internetových platform zpracovávajících autentické audiovizuální materiály, které mají učitelé v online prostoru k dispozici, a stručně se pokusíme tyto platformy i nabízené materiály charakterizovat.

1.8.1 TV5Monde

Mezi českými vyučujícími bude pravděpodobně nejznámější platformou nabízející autentická videa a k nim vytvořené pracovní listy i fiche enseignant francouzská TV5Monde²⁴. Na své webové stránce *Enseigner le français* má zveřejněno více než tisíc pracovních listů založených na práci s videem²⁵.

I přes takové množství materiálu jsou videa velmi přehledně roztříděna; uživatel si může zvolit klíč, na základě něhož se rozhodne mezi videy vyhledávat (téma, věk žáků, jazyková úroveň žáků – lze mezi sebou při vyhledávání kombinovat). Zároveň jsou zde zveřejněny také nehotové pracovní listy (obsahují přesný rozbor audiovizuálního materiálu a návrhy aktivit), které si vyučující adaptuje dle svých potřeb a potřeb žáků. Celkově jsou nejméně zastoupeny materiály pro úroveň A1, největší množství materiálů lze naopak nalézt pro žáky s jazykovou úrovní A2/B1²⁶.

Uživatel už v náhledu získává poměrně přesnou představu o tom, jak bude pracovní list koncipován²⁷. Pokud se rozhodne jej prozkoumat podrobněji, zobrazí si přímo stránku, na níž je uvedeno video, jeho transkripce, v bodech vypsané jednotlivé aktivity (např. sledovat video, poslechnout si ho, mluvený projev: vytvářet hypotézy, mluvený projev:

²⁴ Konkrétně webová stránka spadající pod TV5Monde nazvaná *Enseigner le français* (enseigner.tv5monde.com).

²⁵ Využívá videa aktuální (např. týkající se současné války na Ukrajině), ale také videa časově víceméně nezakotvená, proto využitelná v delším časovém horizontu.

²⁶ V případě některých videí jsou zde nabízeny pracovní listy pro více úrovní (např. jeden pracovní list pro A2, jeden pro B1 a jeden pro B2).

²⁷ Časové rozvržení je uvedeno až ve fiche enseignant.

vytvořit prezentaci) a především přímý odkaz na následující klíčové dokumenty: pracovní list pro žáky, fiche enseignant, transkripce, případné doplňující aktivity či instrukce pro větší, například skupinovou práci.

1.8.1.1 Materiály

Všechny materiály jsou zpracovány velmi důkladně. Vyučovací jednotka je vždy rozdělena na jednotlivé etapy, které jsou v rámci obsahu lekce shrnuty na začátku a následně doplněny o výukové cíle.

Fiche enseignant je velmi podrobný. Na každou aktivitu je stanovený přesný časový limit, v instrukcích se dokonce objevují konkrétní příklady otázek, které může vyučující žákům pokládat, i možných žakovských odpovědí (zejména se pracuje s těmi nevyhovujícími – vyučujícímu je poskytnuta škála jeho možných vlastních reakcí). Samozřejmostí je řešení ke každému cvičení, a to i k těm, která nabízejí vysokou variabilitu správných odpovědí (v tom případě jsou odpovědi navrženy jen jako jedno z možných řešení). Také jsou zde citována přímá doporučení, která by měl vyučující respektovat (např. dejte žákům dostatek času na to, aby stihli formulovat své odpovědi; odpovědi pište na tabuli, aby k nim měli všichni žáci přístup).

Z grafického hlediska lze říct, že i přes velké množství informací různého druhu, které fiches enseignant obsahují, je tento list celkem přehledný. Rozdělení pomocí barevných (modrých) titulků, tučných mezititulků, odlišení mluveného slova pomocí kurzivy a využívání různé velikosti písma je pro orientaci dostatečné. Navíc TV5Monde ve všech svých didaktických materiálech využívá tyto proměnné stejným způsobem.

Pracovní list pro žáky je založen na podobných principech, je přehledný, často používá jednoduché černobílé ilustrace. Nezaznamenává veškerou práci, kterou žáci s videem činí, soustředí se pouze na ta cvičení, k nimž je nutné (případně vhodnější) mít psaný podklad – např. otázky cílící na porozumění textu s možností odpovědí, aktivity využívající pro žáky možná neznámou slovní zásobu nebo přímo zaměřené na práci s ní, gramatická cvičení, aktivity vyžadující obrazový podklad (schéma, tabulka, piktogram...) a další. Pracovní list pro žáky nepřesahuje délku dvou stran, obvykle však pokrývá pouze jednu.

1.8.1.2 Výukové cíle a metody

Na začátku každého fiche enseignant jsou specifikovány cíle dané lekce (objectifs). Rozdělené jsou následovně:

- objectifs communicatifs / pragmatiques,
- objectifs linguistiques,
- objectifs (inter)culturels,
- éducation aux médias.

Komunikativní, resp. pragmatické cíle a cíle lingvistické jsou součástí každé lekce, ostatní cíle se objevují jen v některých materiálech. Je zde tedy akcentován rozvoj klíčové kompetence komunikativní (vychází z komunikativního přístupu aplikovaného v daných materiálech) – často se objevuje metoda diskuse a další aktivity podněcující žáky k vzájemné slovní interakci.

Většina těchto pracovních listů akcentuje skupinovou práci v menších (dvojčlenných či tříčlenných) či větších skupinách a obecně pracuje s názory a kreativitou žáků (co si o tom myslíte, co vám to připomíná, jak byste to změnili...), a je tedy cílena na rozvoj kompetence sociální a personální, schopnosti tvořit si vlastní názor a vhodně o něm diskutovat, aktivně se vyjadřovat, zároveň však umět naslouchat ostatním a přijímat jejich názory. Taková práce navíc vede žáky k rozvoji kritického myšlení, schopnosti analýzy i syntézy (kompetence k řešení problémů).

Důraz je tu také často kladen přímo na mezikulturní aspekt (objectifs interculturels), který bychom z hlediska klíčových kompetencí dle RVP G mohli zařadit do kompetence občanské, a na rozvoj mediální gramotnosti jako samostatného cíle (éducation aux médias).

Z pohledu českého kurikula se tu minimálně vyskytují cíle vedoucí k rozvoji kompetence k učení, občasné narazíme na kritickou práci s informací, hodnocení zdrojů, případně jejich porovnávání.

Celkově však můžeme konstatovat, že didaktické materiály TV5Monde využívající autentický audiovizuální dokument jsou ve svých didaktických cílech a kompetencích, které se jimi pokoušejí rozvíjet, poměrně komplexní a snadno využitelné i v českém prostředí s cílem klíčové kompetence při výuce francouzštiny rozvíjet.

Díky tomu a celkové zpracovanosti je lze považovat za kvalitní materiály, které mohou sloužit i učitelům, již z tohoto typu práce mají obavy. Zájem, které jim materiály vytvářejí, je natolik stabilní, že výuková činnost nevyžaduje žádné speciální nároky ani nevede k žádným nečekaným situacím.

1.8.2 Les Zexperts FLE

Další internetová stránka, na níž lze najít didakticky zpracované autentické audiovizuální materiály, jsou Les Zexperts FLE²⁸. Video, která pro práci Les Zexperts využívají, pocházejí z YouTube. Na rozdíl od TV5Monde však tyto materiály Les Zexperts nenabízejí v nějaké ucelené formě, pokud je uživatel vyžaduje, musí si na práci s videem omezit vyhledávání např. zadáním klíčového slova *vidéo*, *vidéo authentique* apod. Ani tak však mezi vyfiltrovanými výsledky nejsou pouze ty relevantní.

Každý z nabízených výsledků obsahuje ilustrační obrázek²⁹, datum publikování, typ autora³⁰, téma a způsob práce s materiálem (*Discussion authentique : Digital-detox : sommes-nous capables de décrocher ?* nebo *Parler des vidéos “satisfaisantes” sur Internet*) a jazykovou úroveň, pro kterou je materiál určen. Také zde převažují materiály pro A2/B1.

Pokud bychom měli být konkrétnější a hledat další společné znaky nabízených materiálů, bude to výrazně složitější než v případě TV5Monde, neboť materiály publikované na stránce Les Zexperts jsou výrazně různorodější (liší se formou zpracování, nabízenými aktivitami...). Je to zapříčiněno pravděpodobně tím, že stránka nemá „jednotnou politiku“, jednotná pravidla pro vytváření materiálů, proto jsou patrné individuální rozdíly v přístupu jejich jednotlivých autorů³¹.

1.8.2.1 Materiály

Všem materiálům jsou společné následující charakteristiky. V první řadě chybí ucelené instrukce pro učitele, ty je možné získat jako předplatitel³². U volně přístupných materiálů se v nějaké formě objevují ve chvíli, kdy se uživatel dostane přímo na danou stránku (myšleno ve chvíli, kdy se na materiál přímo „proklikne“), avšak jejich forma i obsah se značně liší v závislosti na materiálu – obvykle je stručně představen vybraný audiovizuální materiál i jeho nosné téma, v několika větách či odstavcích jsou popsány jednotlivé aktivity z hlediska učitele a jeho práce. Nejsou však zaznamenány úplně přehledně, na začátku chybí

²⁸ Jedná se webovou stránku založenou polskými vyučujícími francouzštiny. Na tvorbě obsahu se však z velké části podílejí také rodilí mluvčí francouzštiny. Stránka se nachází na adrese <https://leszexpertsfle.com>.

²⁹ Často je však použité pouze logo Les Zexperts.

³⁰ Autor je součástí redakce, autor externí (invité).

³¹ To však neplatí pro *discussion authentique* – takto nazvané materiály jsou naopak sjednocené, mají jednotný vizuál, jsou rozděleny na dvě části (*expression orale* a *compréhension orale*) a navrch obsahují slovníček pojmů.

³² Materiály jsou děleny na volně přístupné a přístupné pro předplatitele. Neznamena to, že by neplatící uživatel k těm druhým neměl přístup vůbec, ale zobrazuje se mu jen pracovní list pro žáky, nikoliv *fiche enseignant*. Placené materiály lze považovat za komplexnější, a alespoň z hlediska grafického jednotnější.

obsah, který by uživateli umožnil lepší orientaci v horizontálním členění stránky. Instrukce jsou proloženy pracovním listem, správným řešením a videem – pro snazší orientaci by bylo určitě vhodnější použít ucelený dokument.

Video je možné spustit přímo v otevřeném okně nebo otevřít na YouTube, pracovní listy pro žáky je přímo ke stažení.

Společné rysy by také bylo možné vysledovat v tématech videí – jedná se o aktuální témata rezonující společností, jejich aktuálnost však má přetrvávající platnost (materiály tedy během měsíců nezestárnou) či o témata vyvolávající emoce nebo přímo s emocemi pracující, případně kombinaci obojího. Jako příklad bychom mohli uvést materiály související s digitálními technologiemi (*Les enfants et les écrans*) či obecně zaměřené na vnímání a projevení emocí (*Parler des émotions avec une vidéo choc en B1/B2*).

Materiály nabízejí úvodní aktivity, které pomocí otázek zjišťují žákovskou zkušenost s daným tématem, ovšem často chybí závěrečné aktivity, které by téma, resp. celohodinovou práci vhodně zreflektovali. Posledním zmíněným společným rysem je absence časového rozvržení. Není možné dohledat, jakou časovou náročnost práce s vybraným materiálem nabízí.

Obecně lze říci, že volně přístupné pracovní listy jsou značně různorodé, na rozdíl od pracovních listů pro předplatitele nabízejí i aktivity zaměřené např. na rozvoj gramatických znalostí, pro další práci s videem využívají schémata, grafy, myšlenkové mapy, někdy předem vytvořené, někdy je úkolem žáků je vytvořit.³³ Více se zaměřují na rozvoj kreativity a fantazie, žákovské introspekce, schopnosti třídit informace dle různorodých hledisek, snad by i bylo možné říct, že v porovnání s pracovními listy pro předplatitele intenzivněji pracují s obsahem videa a snaží se ho zasadit do kontextu života žáků.

1.8.2.2 Výukové cíle a metody

U žádného z materiálů, které jsme při této analýze zkoumali, se nám nepodařilo dohledat jasně definované výukové cíle. Co se týče použitých metod, jsou stejně jako materiály velmi různorodé, nelze je tu tedy zobecnit nebo vyjmenovat.

Z hlediska rozvíjení klíčových kompetencí však nelze tvrdit, že by materiály byly nevhodné, jen by bylo třeba dané cíle na základě pracovního listu definovat. V případě práce s videem nazvané *discussion authentique* (výstavbou hodiny i vizuální stránkou pracovního

³³ Jako z tohoto hlediska velmi zajímavý hodnotíme materiál zvaný *Parler des émotions avec une vidéo choc en B1/B2*, který se zaměřuje na čtení a popis emocí na základě gest, mimiky a držení těla. Rozvíjí tak komunikativní kompetenci, především tedy sociální inteligenci.

listu se jedná o jednotný materiál) se v části *expression orale* například objevují otázky zaměřené na názory žáků na danou problematiku, často mají žáci odůvodnit, se kterými tvrzeními souhlasí a se kterými nikoliv (ovšem už zde není součástí zadání, aby svůj postoj vysvětlili či obhájili). Lze tedy po určité úpravě takto vystavěné cvičení využít například k rozvíjení kompetence k učení – *žák využívá získané informace při obhajobě nebo vysvětlení svých postojů a názorů* – nebo kompetence komunikativní – *odlišné názory (kritiku jeho názorů) si žák „nebere osobně“, ale snaží se jednat věcně*.

Lze tedy konstatovat, že pokud mají být tyto materiály použity ve výuce, musí být vyučujícím vhodně analyzovány.

1.8.3 Les Fées du FLE

Jako poslední internetový zdroj didaktických materiálů zmíníme platformu Les Fées du FLE³⁴, za níž stojí autorky Alice Le Gall a Marika Reutlinger. Zde je zdarma přístupné velké množství materiálů pro výuku FLE, mezi nimi také materiály postavené na práci s videem. Jedná se zejména o vybrané pasáže z filmů, krátké filmové skeče či filmové trailery, ale objevuje se tu také práce s videem jednoho z nejznámějších francouzských youtuberů, Cypriena.

Ani v tomto případě nelze materiály nalézt a rozřadit jinak než na základě vyhledávání pomocí klíčového slova či slov, výsledky jsou však v porovnání s platformou Les Zexperts relevantnější. Zobrazí se však bez náhledového obrázku, uveden je pouze název materiálu a jazyková úroveň, pro niž je práce určena. V porovnání s předchozími dvěma platformami je zde v daleko větší míře zastoupena jazyková úroveň A1 a A2, naopak se prakticky nevyskytují pracovní listy pro úroveň B2.

Jakmile se uživatel dostane přímo na stránku s hledaným materiálem, má k dispozici stručné informace o charakteru videomateriálu i možnostech jeho využití (např. video umožňuje otevřít téma vztahu mezi otce a synem, téma rodinného dědictví či denní rutiny v dětství). Pod ilustračním obrázkem nebo obrázkou se následně ve dvou oknech nachází video (obvykle o 15–25 % zpomalené) s titulky a bez titulků, někdy opět s možností prokliku na YouTube, jindy je jeho zdroj nejasný.

Pod videem je pak umístěn odkaz na pracovní list ve formátu .pdf a jeho náhled s možností listování v něm. Stránku prakticky zakončuje výrazný barevný rámeček s instrukcemi pro učitele společně s okénkem pro přidání komentáře (autorky prosí o zpětnou

³⁴ <https://www.lesfeesdufle.com/>

vazbu). Nelze dohledat časovou náročnost daného materiálu či řešení, explicitované nejsou ale ani cíle jednotlivých cvičení nebo celého materiálu.

1.8.3.1 Materiály

Výrazným společným rysem pracovních listů je skoro až nadužívání obrázků, fotografií, barevných znaků a jiných elementů, které jsou na první pohled velmi výrazné a upoutají tak pozornost. Dalším společným rysem všech pracovních listů je transkripce videa, která se nachází vždy na jejich konci, a jejich zaměření především na porozumění mluvenému textu, ověřované na základě otevřených či uzavřených otázek (tedy stejným způsobem jako u Les Zexperts).

Ve vysoké míře se tu ale také objevuje spojování prvků na základě předem známého společného jmenovatele (otázka a odpověď ve videu, definice a příklad) či vybírání vhodných prvků z celku (např. emoce, které se ve videu vyskytovaly). Pracovní listy předpokládají opakované zhlédnutí videa, jednotlivá cvičení porozumění postupně prohlubují nebo se zaměřují na jeho různé složky (situační, emoční, lexikální...). Naopak je často vynechána přípravná fáze, ihned se přichází k práci s videem (např. první cvičení je poslech, úkolem žáků je kroužkovat ta slova, která zaslechli). Chybí taktéž závěrečná reflexe či evaluace.

Lze říct, že od počátku je od žáků vyžadována poměrně velká znalost slovní zásoby, avšak to je částečně kompenzováno množstvím doprovodného obrazového materiálu. Silná vizuální složka těchto pracovních listů může být přínosem pro žáky (i učitele), kteří disponují vizuální pamětí, pro ostatní ale může působit rušivě.

Ani v tomto případě nejsou pracovní listy určené ke skupinové práci a jsou zaměřené především na rozvoj porozumění mluvenému textu a rozvoj slovní zásoby. Do pozadí se dostává i vlastní produkce, přestože v určité míře jsou po žácích požadovány jejich vlastní odpovědi na položené otázky, v některých případech jim stačí doplnit již rozepsanou větu nebo, jak jsem již zmínili, jednotlivé části pospojovat. Tato tendence pak vede k určité rigiditě, kdy je žákům omezován jejich vlastní prostor pro vyjádření, prostor pro hledání svých vlastních strategií (nebo jen pouhých způsobů zápisu), které by vedly ke správnému řešení.

1.8.3.2 Výukové cíle a metody

K jednotlivým pracovním listům pro žáky nejsou k dispozici fiches enseignant – ty jsou totiž zredukovány na několik vět ve fialovém rámečku s povšechnými instrukcemi³⁵. Proto platí totéž, co bylo již řečeno u Les Zexperts.

Celkově lze tyto pracovní listy považovat za vhodné pro práci se začátečníky (některé i pro děti od poměrně nízkého věku), neboť velmi direktivně vedou přesně k té odpovědi, kterou „chtějí slyšet“, proto je mnohem snazší k takové odpovědi dojít a díky obrázkům a fotografiím se v práci celkově zorientovat a učit se novou slovní zásobu. Navíc se hodí také pro individuální výuku, neboť primárně obsahují úkoly vhodné pro individuální práci. Z hlediska rozvíjení klíčových kompetencí však tento materiál nepovažujeme za ideální.

³⁵ „Cette activité est idéale pour introduire le vocabulaire des métiers. Vous pouvez commencer par un petit échauffement pour préparer l'écoute : brainstorming autour des métiers qui font rêver les petits et révision ou apprentissage du lexique des professions utile pour comprendre l'extrait.

Vous pouvez passer la vidéo autant de fois que nécessaire, y compris en faisant des arrêts sur image réguliers (en effet, les interviews s'enchainent de manière très rapide !).

Une activité idéale, en conclusion de cette séquence, est bien sûr de faire parler (ou écrire) vos apprenants : quand ils étaient petits, quel était le métier de leurs rêves ?“ (<https://www.lesfeesdufle.com/video-plus-tard-je-serai.html>)

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíle práce

Cíle praktické části této diplomové práce jsou následující:

- ověřit, že námi vytvořený materiál (výuková jednotka pro úroveň B1 vycházející z autentického audiovizuálního materiálu) je ve výuce funkční, a to zejména s ohledem na rozvíjení klíčových kompetencí;
- zjistit, zdali u vybraných vyučujících, kteří materiál testovali, nastal posun vnímání práce s autentickými audiovizuálními dokumenty;
- zjistit, zdali by tito vyučující podobné materiály využívali;
- popsat, jak tito vyučující vnímají klíčové kompetence a jak je zahrnují do výuky.

2.2 Metodologie práce

Metodou zvolenou v praktické části této diplomové práce je kvalitativní výzkum. Jde o „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček, R.; Šedová, K.; 2007, s. 17).

Rozhodli jsme se realizovat pět případových studií popisujících práci s jedním z námi navržených didaktických materiálů (konkrétně s pracovním listem pro úroveň B1) v hodině francouzského jazyka na čtyřech víceletých gymnáziích v Praze. Jako nástroj výzkumu byl použit polostrukturovaný rozhovor s pěti vyučujícími, které hodiny vedly, a zúčastněné pozorování. Část rozhovoru s vyučujícími se odehrávala před začátkem výuky, část až poté, co proběhla celá lekce.

Tento výzkumný přístup byl zvolen především proto, že jej z hlediska tématu a cílů práce považujeme za nejvhodnější. Případová studie totiž umožňuje porozumět i složitějším sociálním jevům, případ je zkoumán v celé své komplexnosti a badatel usiluje o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. (Švaříček, R.; Šedová, K.; 2007, s. 97)

Polostrukturovaný rozhovor je pak dostatečně flexibilní, aby mohl respondent volně mluvit na dané téma a rozvíjet své myšlenky, zatímco výzkumník může hovor usměřňovat pomocí předem připravených otázek, aniž by se respondent odchýlil od tématu. Předem připravené otázky navíc zaručí, že se všichni respondenti vyjadřují ke stejným tématům.

(Švaříček, R.; Šedová, K.; 2007, s. 160)

Zúčastněné pozorování probíhá v přirozeném prostředí, jedná se o metodu, jež nám pomáhá ověřit některé vlastní hypotézy či informace, které jsme získali o zkoumané problematice zvnějšku. Právě pomocí zúčastněného pozorování můžeme odhalit třetí rozměr, který nám vnější informace nemohou poskytnout, můžeme propojit jednotlivé souvislosti, a dodat tak výzkumu na validitě. (Fritzová, M.; 2016, s. 1)

Rozhovory s vyučujícími byly přepsány, doplněny poznámkami a komentáři, jednotlivá data byla analyzována a následně interpretována.

2.2.1 Okruhy otázek

Otázky pro polostrukturovaný rozhovor jsme měli rozdělené do dvou okruhů – vyučující a hodina. Před výukou vyučující zodpověděly otázky z prvního okruhu, po výuce pak z okruhu druhého.

V první okruhu jsme zjišťovali následující informace:

- základní informace o vyučující (vzdělání, zkušenosti s výukou),
- zdali při výuce preferuje nějaký přístup; pokud to spadá do jejich kompetencí, podle jakých kritérií vybírá učebnice,
- jaké jsou pro ni hlavní cíle výuky francouzštiny, co se snaží v hodinách předat,
- zdali, případně jak pracuje při výuce s klíčovými kompetencemi definovanými v RVP G (jestli si stanovuje např. rozvíjení některé konkrétní klíčové kompetence jako jeden z cílů hodiny),
- zdali při výuce používá autentické materiály, zejména videa (proč ano/ne), odkud takové materiály čerpá (jestli např. sama sleduje nějaké influencery), případně jestli nespátřuje úskalí v kontaktu žáků s mluveným jazykem.

V druhém okruhu jsme nejprve nechali vyučující volně hovořit o hodině, následně jsme se jich ptali, co je zaujalo, a co jim naopak přišlo zbytečné nebo nesrozumitelné. Poté jsme zjišťovali tyto informace:

- zdali by něco udělaly jinak a proč,
- jak hodnotí zpracování pracovního listu pro žáky i fiche enseignant,
- zdali byla z jejich pohledu hodina pro žáky motivační (proč ano/ne),
- zdali byly naplněny cíle hodiny,
- co konkrétního si žáci odnesli,

- zdali považují takový typ materiálů za obecně využitelný (pokud předtím autentická videa ve výuce nevyužívaly, jestli tato práce nějakým způsobem změnila jejich názor) a samy by ho ve výuce pravidelně využívaly.

2.2.2 Etické aspekty práce

Diplomová práce byla zpracována v souladu s etickými pravidly. Všechny vyučující se na výzkumu podílely dobrovolně, souhlasily s přítomností autorky práce na svých hodinách i s nahrávaným rozhovorem a následným zpracováním a zveřejněním získaných dat za účelem výzkumu diplomové práce.

2.3 Popis a analýza zdrojového videa

V této kapitole popíšeme a následně analyzujeme video, které jsme zvolili jako zdrojový autentický dokument pro tvorbu výukových materiálů. Vychází z něj tedy i testovaná výuková jednotka úrovně B1.

2.3.1 Autor videa

Autorem videa je Bruno Maltor, francouzský influencer, na platformě YouTube aktivní od října roku 2012, kdy publikoval své první video, až doposud. Aktuálně³⁶ jeho kanál (@BrunoMaltor) čítá 320 videí a 346 tisíc odběratelů. Video, mající desítky tisíc zhlédnutí, pojednávají především o cestování po světě, Bruno se prezentuje jako vášnivý cestovatel a tuto vášeň se snaží lidem skrz svá videa zprostředkovat. Obvykle pracuje s přitažlivými názvy, často využívá číslici 10 (*La Tchèque : 10 choses magiques sur ce pays; 10 choses que vous ne saviez pas sur Bruxelles*), a to především ve videích, kde je sám z pozice cestovatele a místo divákům představuje. Publikuje ale také videa formou spolupráce s dalšími youtubery, kteří v nich představují svá oblíbená místa (*Elle vit au Pays basque et nous partage son expérience ! Avec Margot*), či videa s cestovními tipy, v nichž využívá různorodé dopravní prostředky (*Je teste un moyen de voyager insolite en France*).

Bruno je aktivní také na sociálních sítích (Instagram, TikTok) a má svůj vlastní blog, kde zveřejňuje zejména rady ohledně cestování (např. jaké pojištění je nutné před cestou zařídit) a odkazuje právě na svá videa.

³⁶ 11. 12. 2023

Tento influencer nabízí svým fanouškům zajímavá místa, která je možné navštívit. Nepřiznává žádné placené propagace ani spolupráce.

Videa obvykle dosahují délky okolo 15 minut a Bruno Maltor v nich formou monologu či dialogu představuje určitá místa či možné aktivity ve vybraných turistických destinacích.

Subjektivní (velmi expresivní) popisy doplňuje historickými i geografickými reáliemi a zajímavostmi, k natáčení používá fotoaparát, dron i gopro kameru – dynamický, expresivní projev propojuje s líbivými záběry.

Bruno Maltor hovoří poměrně rychle, jeho projev je povětšinou dobře srozumitelný, vedený v hovorové francouzštině. Občas se v něm vyskytují přeřeky nebo gramatické chyby, v některých pasážích se opravuje, upravuje již řečené nebo naopak frázi nedořikává. Výrazným rysem projevu je časté užívání hodnotících adjektiv, superlativu a kontaktovost (řečnické otázky, oslovení diváků, odkazy na přímou komunikaci s fanoušky...).

2.3.2 10 choses qui rendent la Corse unique

Video s názvem *10 choses qui rendent la Corse unique* bylo publikováno na youtube kanálu Bruna Maltora 30. srpna 2020 a v současnosti dosahuje 200 tisíc zhlédnutí. Svým obsahem se nijak nevymyká obsahu, který tento kanál nabízí. Ve 12 minutách představí Bruno Maltor Korsiku jako turistický ráj, který je nutné navštívit zejména kvůli plážím, výletům do hor, vesnicím a městům, jako je např. Bonifacio, a dalším zajímavým místům.

Vedle líbivých záběrů na korsickou přírodu i historické vesnice a města obsahuje video také doprovodný monologický komentář autora, jeden krátký rozhovor s několika turistkami a delší, spíše však opět monologický rozhovor s kapitánem menší plachetnice. Nejedná se o komplexní představení Korsiky jako jednoho z francouzských départementů, ale především o popularizační video, jehož cílem je však předat divákům i určitá fakta, byť nijak zvlášť ucelená.

Bruno Maltor vystupuje energicky, často používá adjektiva s emocionálním a hodnotícím příznakem, superlativy. Se svými diváky se snaží navazovat kontakt pomocí řečnických otázek, drobné žertíky využívá k udržení jejich pozornosti. Vysoká míra kontaktovosti v jeho projevu je jedním z charakteristických rysů. Používá mluvený jazyk, lexikálně nijak zvlášť složitý, přesto se ve videu vyskytuje několik obtížně srozumitelných pasáží, které ale nebrání obecnému porozumění.

2.3.2.1 Důvody výběru videa

Toto video bylo vybráno z několika důvodů. Tím prvním je jeho obsahová stránka. Ta by mohla být zajímavá pro široké žákovské publikum – video totiž představuje reálné místo, které možná někteří navštívili (bude tedy akcentovat jejich osobní prožitek, vyvolá určité vzpomínky, emoce), nebo ho naopak v budoucnu navštíví. Jde tedy o přesah do vlastní reality žáků, součástí videa je poměrně silný apel: *pojd', přijed' na Korsiku*.

Video je také díky tématu snadno použitelné ve výuce, neboť se snadno může stát doplňujícím materiálem k lekci týkající se cestování (případně Francie jako takové, frankofonních zemí, frankofonie atp.). Navíc se jedná o téma, které není zvláště vázané časově, proto nebude rychle zastarávat.

Zároveň každá z deseti pasáží obsahuje i určitá fakta týkající se Korsiky, její historie a geografie. Video tedy může žákům předat i faktické informace.

Dalším aspektem je slovní zásoba z oblasti cestování. Předpokládáme, že slovní zásobu z této oblasti žáci jako uživatelé cizího jazyka využijí.

Důležitou roli hraje i grafická stránka, která by pro žáky mohla být poměrně přitažlivá (živé střídání záběrů), či rozdělení videa na několik částí (konkrétně tedy na základě 10 věcí, díky nimž je Korsika výjimečná), jež umožňuje snadnou orientaci nejen z pohledu učitele, ale i z pohledu žáka, protože mu předkládáme informačně ucelenou, uzavřenou pasáž.

Posledním důvodem, proč jsme zvolili toto video, je mluvený projev a celkové vystupování Bruna Maltora. Projev nese určitá jazyková specifika, je výrazný i prostředky mimojazykovými³⁷, lze v něm snadno rozpoznat jednotlivé funkce jazyka (zejm. emotivní, konativní, fatickou)³⁸ i prostředky sloužící k jejich vyjádření. Entuziasmus, s nímž Bruno Maltor Korsiku prezentuje, může žáky přilákat ke sledování dalších videí, případně je inspirovat k reálné návštěvě Korsiky.

Na závěr této podkapitoly se pokusíme poskytnout (nikoliv vyčerpávající) přehled možných způsobů, jak lze toto video využít při výuce za účelem rozvíjení klíčových kompetencí. Jedná se např. o:

- práci s jazykem a jeho funkcemi, prostředky jejich vyjadřování, prostředky

³⁷ Zmiňovali jsme výše, jedná se např. o adjektiva s emocionálním a hodnotícím příznakem, superlativy, řečnické otázky, ale i hovorové a expresivní výrazy, obrazná pojmenování, humor založený na práci s jazykem atd.

³⁸ Dle Jakobsona.

- vyjadřování emocí,
- identifikaci a propojení záměru mluvčího s užitými jazykovými i mimojazykovými prostředky v komunikaci,
- analýzu vlivu jazyka na myšlení a vnímání situace posluchačem,
- téma turismu a jeho kritickou analýzu,
- vzorový dokument pro vlastní produkci žáků, žáci se jej budou snažit napodobit (a vytvořit své vlastní cestovatelské video),
- materiál ke komparaci (porovnávání více cestovatelských videí – jednoho autora, různých autorů, z různého kulturního prostředí – dle předem stanovených kritérií),
- materiál jako zdroj informací, které je třeba ověřit.

2.4 Analýza výukové jednotky pro úroveň B1

2.4.1 Obecná charakteristika

Tato výuková jednotka je koncipovaná pro žáky s jazykovou úrovní B1, tedy takové, které lze označit jako samostatné uživatele jazyka. Vychází z výše analyzovaného videa, jehož tématem jsou turisticky zajímavá místa na Korsice (*10 choses qui rendent la Corse unique*). Autorem videa je francouzský youtuber Bruno Maltor. Celé video má délku necelých 12 minut, je však rozděleno do jednotlivých tematicky ucelených pasáží (úvod a deset celků, v nichž Bruno Maltor prezentuje 10 důvodů, proč Korsiku navštívit). Vyučující má vedle videa k dispozici další tři materiály: fiche enseignant, fiche apprenant a cvičení na doplňování do transkripce.

Pracovní list pokrývá náplň dvou vyučovacích hodin (tedy 2krát 45 minut), žáci pracují celkem se třemi pasážemi videa v celkové délce cirka 3,5 minuty. Během první hodiny se s videem, Brunem Maltorem a jeho projevem žáci seznámí při poslechu úvodní části, dále se podrobněji zabývají druhou částí videa včetně její transkripce. Během druhé vyučovací hodiny žáci zhlédnou třetí, nejdelší pasáž a ověřují porozumění pomocí jednoho cvičení, následuje závěrečná aktivita zaměřená na vlastní produkci žáků (příprava a realizace scénky), při níž by měli využít znalosti získané během předcházející práce. Celá lekce je zakončena písemnou autoevaluací žáků.

Vzhledem k tématu práce jsou výukové cíle této lekce zaměřené především na rozvíjení klíčových kompetencí dle RVP G. První okruh se týká jazyka a komunikační situace (kompetence komunikativní), druhý práce s videem jako zdrojem informací, na nějž je nutné hledět kriticky (kompetence k učení), třetí výrazný pak vychází ze skupinové práce

(kompetence sociální a personální). Dále pak jsou žáci v jednotlivých aktivitách vedeni k používání vhodné argumentace (kompetence k řešení problémů) a uvědomění si přínosů i rizik turismu (kompetence občanská).

Vedle těchto cílů má lekce i cíle lingvistické (obohatit slovní zásobu, zopakovat užívání členů, předložek, zájmen) a vzdělávací (získat základní informace o Korsice).

2.4.2 Analýza dle modelu Christiana Purena³⁹

Lekce začíná **přípravnou fází (se préparer)**, v níž se snažíme žákům představit téma hodiny a nastínit její cíl, a to především pomocí návodných otázek, které by měly reflektovat žakovskou zkušenost (nejen s cestováním, případně s cestováním na Korsiku, ale také s cestovatelskými videy; zjišťujeme, zdali žáci mají povědomí o účelu a cílovém publiku těchto videí aj.). Pokoušíme se v nich tímto také vzbudit motivaci k další práci, mimo jiné k aktivnímu poslechu videa.

Následuje **poslech první části (P1) videa** – tím se přesouváme do fáze **mapování terénu (se repérer)**. Žáci se seznámí s videem a začnou si (vědomě, či nevědomě) vytvářet vlastní očekávání nejen ohledně videa samotného, ale také ohledně následujících aktivit. Pomocí návodných otázek vyučujícího se seznamují s cíli hodiny i audiovizuálním materiálem (a jeho jednotlivými specifickými prvky, na něž se budou soustředit – účel videa a jazyk, případná spojitost mezi nimi). Prohloubení (resp. napomáhání) porozumění by také měl usnadnit přiložený slovníček, který je vhodné s žáky projít.

Další fází, do níž vstupujeme ve **cvičení 1** při poslechu P2, je **analýza (analyser)**. Používáme tentýž dokument, jen jeho další pasáž, v níž žáci dále pracují se specifiky jazyka autora videa – hledají a popisují konkrétní příklady. Plynule se pak přechází do **fáze interpretace (interpréter)**, kdy žáci pomocí introspekce a rozborem vlastní zkušenosti přemýšlejí nad tím, jaký vliv má takový jazyk na jejich emoce a prožívání, a v tomto důsledku i na jejich přemýšlení, celkové porozumění situaci. Také tyto prožitky verbalizují, sdílí s ostatními, veřejně je prezentují (**fáze reakce, réagir**).⁴⁰

Jako doplnění k této aktivitě je zde práce s transkripcí videa, která by žákům měla umožnit přesnější porozumění. Zároveň se zde ověřuje a upevňuje také znalost gramatických

³⁹ Vycházíme zde z modelu Christiana Purena tak, jak je představen v kapitole 1.7 *Příprava hodiny na základě autentického audiovizuálního materiálu*.

⁴⁰ Vzhledem k tomu, že tu mluvíme o subjektivních prožitcích, nepovažujeme za vhodné na tuto fázi navazovat fázi posuzování (juger), kdy by žáci měli pro svá tvrzení nalézat argumenty.

pravidel, především užívání vhodných zájmen, předložek a členů. Výhodou tohoto druhu práce s transkripcí je také to, že si žáci nenásilným způsobem propojují auditivní a vizuální složku textu, rozšiřují tak i své fonetické znalosti a dále si obohacují slovní zásobu.

V závěru hodiny tentokrát neprobíhá žádná zpětná vazba, neboť v následující hodině se bude plynule navazovat.

Druhá hodina je opět zahájena **přípravnou fází**, jejíž účelem je navodit pracovní atmosféru a znovuotevřít téma, tedy žáky zaktivovat (pokud ne natolik, aby před třídou každý z nich promluvil, alespoň do té míry, že všichni zúčastnění začnou přemýšlet o obsahu předchozí hodiny, vybavovat si z paměti určité pojmy...).

Poté následuje **poslech P3 a cvičení 2**. Tato aktivita slouží především k tomu, aby žáci získali další faktické informace o Korsice (můžeme tedy P3 chápat jako doplňující dokument), z něž lze čerpat (především faktické informace) při závěrečné aktivitě.⁴¹ Zároveň se jedná o činnost, v níž žáci rozvíjejí své kompetence porozumění mluvenému slovu (nejprve na jednodušší rovině – pravda/lež; při druhém poslechu je po nich však vyžadováno i samotné odůvodnění např. pomocí citace dané pasáže).

Závěrečná aktivita, tedy **cvičení 3**, je poměrně komplexní. Žáci by měli na audiovizuální materiál, s nímž pracovali, kriticky nahlédnout – uvědomit si, že autor videa má určitý záměr či záměry, které ovlivňují jeho prezentaci, ale že prezentované názory nelze považovat za objektivní, že je s ním mnozí nemusejí sdílet. Toto by žáci pro úspěšnou práci měli zobecnit – tzn. že mluvčí má vždy určitou intenci, které je projev podřízen (**fáze zobecnování, extrapoler**). Samotná tvorba scénky pak spadá do **fáze převodu (transposer)** a **rozšíření (prolonger)**. Žáci musí využít získaných znalostí (a svých dovedností) k tomu, aby se dokázali vžít do daných rolí a vhodně v nich vystupovat, adekvátně reagovat vzhledem k předpokládanému komunikačnímu záměru a přesvědčivě prezentovat názory, s nimiž se sami nemusejí ztotožňovat.⁴²

Celá lekce je zakončena **(auto)evaluací** zaměřenou zejména na klíčové kompetence a jejich rozvíjení.

41 Informace obsažené v této pasáži je možné využít jako přemostění k další práci, např. volební právo žen je určitě vhodné téma nejen k diskuzi.

42 Jsme si vědomi toho, že kromě fáze posuzování jsme také přímo nepracovali s fází porovnávání (comparer), nicméně v tomto případě nebylo tímto směrem dostatek prostoru – samozřejmě by se dala například tematizovat cestovatelská videa českých/anglických youtuberů s ohledem na komparaci projevu jednotlivých mluvčích.

2.4.3 Rozvíjení klíčových kompetencí

Jednotlivé cíle definované mezi „objectifs pragmatiques“ jsou takové cíle, které by měly vést k rozvíjení klíčových kompetencí dle RVP G. Zde si je přiřadíme ke konkrétním kompetencím.

- *comprendre comment et pourquoi l'expression linguistique est influencée par l'intention du discours*

Jedná se o cíl rozvíjející kompetenci komunikativní (její pragmatickou složku), kdy jsou žáci vedeni k tomu, aby se stali vnímavějšími vůči komunikačnímu záměru, který může mít velký vliv na obsah i formu celé komunikační situace.

- *comprendre que le langage peut être un outil de manipulation*

Tento cíl úzce souvisí s cílem přecházejícím, opět tedy rozvíjí kompetenci komunikativní (pragmatickou), nicméně je zaměřený konkrétněji k jazyku jako možnému (a velmi snadnému) nástroji manipulace.

- *travailler de manière critique avec le matériel vidéo en tant que source potentielle d'informations*

Vést žáky ke kritické práci se zdroji spadá do kompetence k učení. Můžeme zde podotknout, že ve školním prostředí pravděpodobně není s youtube videy často nakládáno jako s informačními zdroji, ačkoliv je žáci nepochybně takto (často možná i nevědomě) využívají, na základě nich mohou formulovat své názory a získávat povědomí o světě. Právě z toho důvodu považujeme kritickou práci s videem ve výuce za velmi důležitou.

- *être conscient des avantages et des risques du tourisme*

Tento cíl směřuje k rozvíjení kompetence občanské. Žákům umožňuje nahlédnout na turismus protichůdnými pohledy jako na něco, co může být prospěšné jedné skupině lidí, ale obtěžující až destruktivní pro skupinu druhou.

- *exprimer une opinion et la soutenir avec des arguments appropriés*

Vyjádření názorů a umění dobré argumentace vede k rozvíjení kompetence k řešení problémů. Z našeho pohledu se jedná o zásadní dovednost, často využívanou během jakékoliv mezilidské komunikace.

- *travailler de manière fonctionnelle en binôme, écouter son partenaire, comparer ses réponses et réagir de manière constructive*
- *s'engager activement dans le travail de groupe et contribue à la préparation des entretiens*

O důležitosti dovednosti funkčně pracovat ve skupině jsme již poměrně podrobně

hovořili v teoretické části práce. Je samozřejmé, že práce ve dvojici je jiná než ve vícečlenné skupině. Stále je však založená na sociálních interakcích, komunikaci, dovednosti dělat kompromisy, přijmout určitou roli... – jedná se o cíl rozvíjející kompetence sociální a personální a komunikativní.

2.5 Případové studie

2.5.1 Případová studie 1

2.5.1.1 Kontext

VÍCELETÉ GYMNÁZIUM, SEPTIMA, 11 ŽÁKŮ, 2KRÁT DVOUHODINOVKA

Vyučující je rodilá mluvčí, výuce francouzštiny se jako lektorka věnuje přes deset let. Nejprve učila ve Francii (kde také absolvovala magisterské studium FLE), poté několik let v Německu. V ČR pracuje asi tři roky, v současnosti učí na Francouzském institutu v Praze a na daném gymnáziu je zaměstnaná jako lektorka na francouzskou konverzaci.

Ve výuce směřuje především k rozvíjení komunikačních dovedností žáků (výuka je vedena jen ve francouzštině), v rámci témat, kterým se má s žáky věnovat (např. ekologie), vždy pracuje s autentickými materiály (jako „document déclencheur“ využívá videa či fotografie) – buď si je sama didakticky zpracovává, nebo používá platformy jako TV5Monde, Les Zexperts či l'jourlactu (dostupné materiály si i přesto upravuje, doplňuje o další dokumenty atp.). Za další důležitý cíl výuky francouzštiny považuje předávání faktických informací žákům – o kultuře, jazyce, aktuálním dění. To bylo patrné i z její hodiny, kdy se často žáků ptala, co vědí, znají. Snaží se, aby výuka byla pro žáky zajímavá, aby žáci byli aktivní (a alespoň jednou během hodiny promluvili), motivování – to také zmínila jako jeden z cílů.

V práci s autentickými dokumenty spatřuje především výhody: aktuální, motivační pro žáky, není jednotvárné, kontakt s přirozeným jazykem, evokační charakter – snadno rozproudí konverzaci. Za problém nepovažuje ani hovorový jazyk, který se v audiovizuálních a audio autentických dokumentech může vyskytovat, avšak žáky často upozorňuje, že je rozdíl mezi mluvenou a psanou francouzštinou, resp. mezi formální a neformální francouzštinou, a že je dobrý tento rozdíl znát a respektovat (během hodiny na to upozornila několikrát), například při zkouškách DELF.

Definici klíčových kompetencí nezná, nemohla tedy posoudit, zda je materiál k jejich rozvíjení vhodný.

2.5.1.2 Reflexe vyučující

Vyučující komentovala jednotlivé aktivity jako funkční. Zmínila, že se slovní zásobou nikdy nepracuje tímto způsobem, ale poskytuje ji žákům až v průběhu lekce, že cvičení na doplňování členů a předložek bylo možná příliš jednotvárné, proto by ocenila možnost do něj zasahovat, což se jí v dokumentu nepodařilo. Ve svém komentáři se dotkla také fiche enseignant, u něhož ji překvapilo, jak moc je podrobný. Ona sama dává přednost menšímu množství instrukcí, zde si důležité pasáže podtrhávala.

Zároveň se svěřila s tím, že očekávala, že pro žáky bude video na porozumění příliš obtížné – tyto obavy se ovšem ukázaly liché. Materiál vyučující hodnotí jako funkční, cíle považuje za smysluplné a odpovídající obsahu hodiny. Podobnou práci s žáky dělá pravidelně, podobné materiály by tedy určitě využila. Ocenila, že se do práce zapojili všichni přítomní žáci, i ti, kteří jsou na hodinách obvykle spíše pasivní či vyrušující.

2.5.1.3 Popis a analýza průběhu hodiny

Jednotlivé aktivity dělala vyučující s žáky téměř bez úpravy, avšak přípravnou fází (pokládání otázek ohledně cestování, Korsiky a cestovatelských videí) strávili necelých třicet minut – vyučující následně odůvodnila tím, že potřebovala žáky více zaktivovat a naladit na danou práci, přidala ještě vlastní aktivitu (projekce tři fotografií Korsiky, jejich popis).

Toto lze hodnotit jako funkční, žákům skutečně nějaký čas trvalo, než z nich spadl počáteční ostych a únava. Delší než zamýšlenou dobu také trvalo procházení slovní zásoby, žáci se doptávali, vyučující vysvětlovala s pomocí fotografií či názorných ukázek (např. *un coin*). Drobná úprava také proběhla u závěrečné aktivity, kdy si žáci jednotlivé role vybírali, nikoliv losovali – aby nezískali pocit, že je jim daná role cíleně přidělena. Nejmarkantnější tedy bylo odchýlení od časového plánu (které však bylo záměrné), kdy danému pracovnímu listu byly věnovány čtyři vyučovací hodiny. Po první 90minutové lekci žáci dostali úkol připravit něco podobného o České republice.

Celkový dojem z hodiny byl velmi dobrý. Ačkoliv se vyučující nejprve ptala, zdali může jednotlivé aktivity upravovat, k žádným zásadním změnám nakonec nedošlo (o těch drobných jsme hovořili výše). Největší odchylka se týkala časového harmonogramu a byla způsobena především velmi dlouhou přípravnou fází (20 až 25 minut). To však bylo jen ku prospěchu – žáci tak dostali potřebný čas a prostor k tomu, aby se naladili na práci a sami se začali aktivně zapojovat.

Zjevně motivující byl pro žáky přístup vyučující (ve svých otázkách často akcentovala osobní zkušenost či dojmy žáků, vytvářela prostor pro možné porovnávání – např. zjišťovala, kdy bylo zavedeno volební právo žen na našem území, ujišťovala se, zda žáci videu rozumí a nabízela možnost opětovného přehrání...) – hodina se odehrávala ve velmi příjemné a klidné atmosféře. Bylo zřejmé, že pro žáky i vyučující je práce s autentickým audiovizuálním materiálem přirozená. Přínosné bylo také to, že se vyučující nenechávala svazovat časovým rámcem, každou aktivitu využívala velmi obsáhle (žádala odpovědi po všech žácích ve třídě, pokud jejich odpověď nebyla dostačující, řešení neprozrazovala, ale používala návodné otázky tak dlouho, dokud žáci k zamýšlenému řešení nedošli).

Za motivující lze označit i samotné video – od počátku bylo vidět, že žáky zaujalo. Sami od sebe se začali vyjadřovat k projevu Bruna Maltora, během diskuse ve skupinách, kdy jeho projev měli charakterizovat třemi adjektivy, se u jedné skupiny objevila odpověď *français*, která v rámci této tříčlenné skupiny pak rozproudila diskusi o tom, jestli skutečně Francouzi hovoří exaltovaněji než Češi. Žáci upozorňovali také na vtip, který Bruno Maltor použije v úvodní části videa (jednou z deseti výjimečných věcí na Korsice jsou žluté bóje), který zhodnotili jako poměrně úspěšný, ačkoliv nepřiliš vynalézavý prostředek k upoutání pozornosti diváka.

Bylo až překvapivé, jak jsou žáci vůči projevu a jeho jednotlivým prostředkům citliví. To se potvrdilo i při závěrečných scénkách, kdy se všem skupinám podařilo, navíc s humorem, předestřít několik odlišných pohledů na turismus (turismus jako zdroj peněz i příčina většího znečištění přírody). Žáci vhodně formulovali argumenty z pozice daných osob, jež jim byly přiděleny, a bylo zřejmé, že tomuto hledisku věnovali během skupinové přípravy scénky dostatek pozornosti. Jedna ze skupin se také v rozhovoru pokoušela prezentovat řešení negativních vlivů turismus (zakázat vstup na určitá místa, vjezd aut do měst).

Žáci zvládli pracovat celých 90 minut bez přestávky, dobře fungovala skupinová či párová práce – žáci dokázali své odpovědi porovnávat a diskutovat o nich, dokázali se vzájemně shodnout. Bylo patrné, že i na skupinovou práci jsou zvyklí – velmi rychle si dělili ve skupinách role (zapisovatel, mluvčí) – vždy se jednalo o skupiny tvořené dle zasedacího pořádku nebo na základě vlastního výběru žáků. V rámci třídy byla zřejmá vzájemná podpora – pokud se někomu nedařilo se ve francouzštině srozumitelně vyjádřit, ostatní mu pomáhali s formulací. Žáci na sebe vhodně reagovali, vzájemně se doplňovali, případně doptávali. Sami také požádali (byť o automatické) titulky při druhém poslechu P1. Následně

se zdálo, že si na projev Bruna Maltora přivykli, a tudíž byl pro ně přístupnější, srozumitelnější – při poslechu dalších pasáží už titulky nebyly třeba.

Ve fázi autoevaluace se žáci i vyučující zdáli zaskočení něčím, co obvykle nedělají (nebo jim připadá zbytečné). Vyučující žákům na počátku sdělila, že evaluaci vyplňují pro autorku práce. Někteří žáci se přestali aktivně zapojovat, jiní potřebovali více času na rozmyšlení svých odpovědí. Evaluace nakonec probíhala jako rozhovor mezi žáky a vyučující, která četla otázky z pracovního listu, případně se dál konkrétněji doptávala, a žáci na ně odpovídali. Překážkou také byla týdenní časová prodleva mezi první a druhou částí hodiny.

Jako přínos hodiny žáci uváděli možnost skupinové práce, možnost diskutovat odpovědi. Jedna žákyně uvedla, že raději pracuje ve skupině než ve dvojici, protože jí taková práce připadá podnětější, vzniká tu více interakcí. Žáci ocenili zejména informační obohacení: „*nous avons appris quelque chose sur la culture corse, sur la nature corse, qui est aussi belle qu'ailleurs, mais dont on ne parle pas autant; beaucoup d'informations intéressantes sur le village où les voitures sont interdites et sur l'indépendance de la Corse*“. Jako pozitivní aspekt zmínili také osvojení nové slovní zásoby a společně se shodli na tom, že jim připadalo užitečné sledovat autentické video, poslouchat autentický jazyk („*Bruno parle français, il est français*“).

Ačkoliv v některých chvílích bylo patrné, že se cíle vyučující pohybují spíše na rovině informační, nikoliv kompetenční (ukázalo se zejména na konci první 90minutové lekce, kdy žákům pokládala následující otázky: *Máte po dnešní hodině chuť jet na Korsiku? Co byste tam chtěli navštívit? Co zajímavého jste se o Korsice dozvěděli?*), lze na základě pozorování a autoevaluačních materiálů konstatovat, že všechny cíle hodiny byly naplněny.

2.5.1.4 Faktory umožňující rozvoj klíčových kompetencí

Výše jsme konstatovali, že cíle hodiny, tedy včetně těch zaměřených na rozvíjení klíčových kompetencí, byly naplněny. Zde v bodech představíme nejdůležitější faktory, díky nimž k tomu došlo:

- příjemná atmosféra, žáci neměli obavy v hodině nahlas mluvit,
- aktivní zapojení všech žáků,
- dostatečná motivace žáků, funkční přípravná fáze,
- dostatek prostoru pro rozmyšlení řešení i formulaci odpovědí,

- žáci si ke správnému řešení museli dojít sami, vyučující k tomu používala návodné otázky,
- použití podpůrných strategií během fáze poslechu (zpomalení videa, titulky, opakování dané pasáže),
- akceptace různých řešení, nestačilo jen jedno,
- vyučující žáky vybízela k hledání souvislostí, informace propojovala se zkušenostmi žáků a jejich kulturním prostředím,
- vyučující dokázala řídit diskusi, problematizovat odpovědi žáků, vyžadovat odůvodnění, argumenty,
- funkční skupinová práce s podporou vyučující,
- dostatek prostoru na autoevaluaci i její následnou reflexi.

2.5.2 Případová studie 2

2.5.2.1 Kontext

VÍCELETÉ GYMNÁZIUM, SEPTIMA, 9 ŽÁKŮ, 45 MINUT + 90 MINUT (BĚHEM DVOU DNŮ)

Vyučující má vystudovanou francouzskou filologii na filozofické fakultě, pedagogické minimum si dělala při studiu, na daném gymnáziu učí francouzštinu 25 let (od úplných začátečníků po úroveň B2), předtím vedla soukromé kurzy francouzštiny a češtiny pro Francouze. Není si vědoma toho, že by užívala nějakou specifickou metodu, ale při výuce preferuje učebnice zaměřené na komunikaci (učebnice, v nichž jsou cvičení podporující komunikaci mezi žáky a dostatečné množství poslechových cvičení), ráda používá takové učebnice, v nichž jsou přímé odkazy na poslechy, videa (pomocí QR kódů).

Hlavním cílem výuky francouzštiny pro ni je, aby se žáci v cizím jazyce domluvili, aby tento jazyk mohli v životě (pracovní příležitosti, osobní kontakty) používat. Zmiňuje také, že akcentuje mluvený projev s ohledem na vývoj umělé inteligence, která v písemném projevu může úspěšně pomoci, nikoliv však v projevu mluveném.

Během příprav na hodiny si nejprve stanovuje cíl – ten vychází především z učebnice a je zároveň spojený s osvojením nového učiva (např. naučit žáky sloveso faire). Cíle zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí si vyučující nestanovuje, ačkoliv říká, že se během výuky (s ohledem na výše řečené) snaží rozvíjet kompetenci komunikativní. Dále je pro ni důležité naučit žáky kriticky nahlížet na používané zdroje, vést je k tomu, že informace je vhodné si ověřovat alespoň ze dvou zdrojů (v hodinách francouzštiny takto pracuje s žáky spíše až od úrovně B1). Během hodin se také snaží u žáků rozvíjet dovednost argumentace

– někdy používá i na začátku hodiny krátká „rozehřívací“ cvičení založená např. na práci s fotografií, obrázkem, kdy žáci mají vytvořit tři argumenty související s obsahem média (jako příklad uváděla fotografii pařížské katedrály Notre Dame, kdy každý žák měl vymyslet tři argumenty pro její renovaci po požáru a tři argumenty proti této renovaci). Dále pak zmiňovala kompetenci sociální a personální, která je podle ní úzce spjatá s kompetencí komunikativní – žáci se v hodinách cizího jazyka učí vhodně reagovat v daných situacích, naslouchat si navzájem, spolupracovat, vhodně využívat spisovný a nespisovný jazyk.

Autentické audiovizuální materiály ve výuce spíše nepoužívá u začátečníků, protože jsou obtížnější, často je tam příliš mnoho nové slovní zásoby („žáci si pak stěžují, že tomu nerozumí“). Někdy takový materiál použije (např. video, kde se lidé zdraví⁴³), a to pak rezignuje na to, aby s žáky „prošla všechno“. Pokud se autentický materiál rozhodne použít (od úrovně A2), sama jej nedidaktizuje, ale využije již zpracovaný – pro tyto účely využívá platformu TV5Monde, práce s videy je tu velmi podrobně připravená, doplňující materiály i fiche enseignant jsou kvalitně vytvořené tak, že je možné video ve výuce hned použít, „učiteli to šetří čas“.

2.5.2.2 Reflexe vyučující

Vyučující nejprve ocenila podrobný fiche enseignant („nemusím si nic domýšlet, nic přidávat, ale zároveň není nutné dělat všechno, je tam dost návodů na rozšiřující aktivity“). Kladně se vyjádřila také k tématu hodiny – cestování, protože je podle ní pro žáky zajímavé, všichni s ním mají nějakou zkušenost, a mají tedy k němu co říct, stejně tak je žákům blízké video z YouTube, neboť taková videa sami ve volném čase sledují.

Jako funkční hodnotila rozdělení lekce do dvou částí, kdy během první lekce získají žáci potřebné vstupní informace, seznámí se s videem i způsobem práce s tímto materiálem, následně vzrůstá obtížnost jednotlivých aktivit a na závěr následuje aktivita reportér, v níž žáci prokážou, co si během lekce osvojili.

Z pohledu žáků jí přišel „přívětivý“ i pracovní list, který označila za jednoduchý, přehledný, nepříliš dlouhý. Žáky tudíž hned na začátku neodradilo množství papírů.

Vyučující také zmínila několik doporučení. Tím prvním bylo doplnit do fiche enseignant informaci, že pokud se pracuje se žáky, kteří mají úroveň B1, je vhodné nejprve začít se slovní zásobou a obecně mít pro žáky připravenou „podpůrnou slovní zásobu“ (tedy tak, jak s ní během těchto dvou hodin pracovali), dále pak mít pro žáky vytištěné transkripce

43 Zde je otázka, do jaké míry lze takový materiál hodnotit jako autentický, spíš jde o didakticky zaměřená videa, tedy natočená s cílem použít je při výuce.

jednotlivých pasáží a konečně počítat s tím, že celá lekce bude vyžadovat circa 1,5násobně delší čas. Druhé doporučení se týkalo úvodní části první hodiny, do níž by zařadila i fotografie Korsiky, vizuální materiál doprovázený otázkami je dle jejích zkušeností při evokaci účinnější než samotné otázky.

Celkově vyučující hodnotila materiály i odučené hodiny pozitivně. Pro žáky byla tato výuka dle jejích slov natolik motivační, že spolupracovali lépe (v interakci s ní i při skupinové práci), než je zvyklá. Cíle považuje za splněné. Tento typ materiálů hodnotí jako široce využitelný – také vzhledem k tématu, které tak rychle nezastarává – a určitě by jej do výuky příležitostně zařadila.

2.5.2.3 Popis a analýza průběhu hodiny

Před hodinou vyučující dopředu avizovala, že někteří žáci ze skupiny jsou slabší, tj. že úrovně B1 spíše nedosahují, a ti ostatní jsou na úrovni B1-. Z toho důvodu se uchýlila k několika změnám, aby měla jistotu, že jednotlivé aktivity žáci zvládnou a nebudou se cítit demotivovaní. Po úvodních evokačních otázkách tak zařadila práci se slovní zásobou, aby jí žáci byli vybaveni už při prvním poslechu.

Vyučující se na slovní zásobu obecně hodně soustředila – při poslechu P1, kdy žáci měli hledat vhodná adjektiva charakterizující projev Bruna Maltora, ponechala vyučující nejprve prostor na odpovědi žáků (*vite, sympa, incompréhensible, trop*), poté promítla seznam různých adjektiv, z nichž měli žáci vybírat další odpovídající. Před poslechem P2 pak s žáky psali na tabuli seznam emocí, které by video (obecně) mohlo v divákovi probudit – z nich po poslechu žáci ve skupinách vybírali ty náležitě a byli pobízeni k tomu, aby své tvrzení jednoduše odůvodnili (*joie – il est sympa*). Také během počáteční fáze druhé hodiny vyučující akcentovala slovní zásobu, žáci si měli vzpomenout na co nejvíce emocí a vypsát je na tabuli, poté se pokusit slovy Bruna Maltora charakterizovat pláž z P2.

Při doplňování prázdných míst do transkripce P2 vyučující žákům tuto pasáž rovnou pustila, aniž by je nechala zkusit prázdná místa doplnit. Odůvodňovala to tím, že žáci si z předchozího poslechu nepamatují, co mají doplnit, a bylo by to pro ně tedy příliš stresující.

Poslední zásadnější změna se týkala třetí aktivity, kdy vyučující rozdělila žáky do tříčlenných skupin tak, aby v každé skupině byl alespoň jeden, jehož komunikační dovednosti budou dostačovat roli reportéra (aby ve skupině byl jeden, kdo dokáže pohotově reagovat) – a tuto roli mu přidělila. Ostatní dva si svou roli losovali.

Od začátku bylo patrné, že vyučující správně odhadla úroveň žáků. Změny, k nimž se v rámci jednotlivých aktivit uchýlila, byly určitě namístě. Nejednalo se pouze o cílenou

práci se slovní zásobou, ale také o zpomalení videí na tříčtvrteční rychlost, zastavování určitých pasáží a jejich opakování (transkripce P1 ani P3 však nakonec nevyužili) a přidání třetí vyučovací hodiny. Povzbuzující byl také přístup vyučující, která žáky opakovaně ujišťovala, že napoprvé je poslech vždy těžký, i pro ni, ale podruhé už je to snazší. Také se vždy doptávala, s čím konkrétně potřebují pomoci, a tuto pomoc jim poskytla (znovu pustit určitou pasáž, zopakovat ji, přeložit...).

Žáci tak postupně během práce získávali jistotu, že úkoly zvládnout (po prvním poslechu P1 někteří reagovali až vyděšeně: „*Já jsem nerozuměl ani slovu. Tohle má být francouzsky?*“). A ačkoliv někteří skutečně nedosahovali úrovně B1, snažili se úkoly poctivě plnit. Jazykem používaným ve třídě byla především čeština, nicméně odpovědi vyžadované v jednotlivých cvičeních byly vždy nakonec řečeny ve francouzštině (vyučující je navíc vždy zapisovala na tabuli). Překvapivý pak byl výsledek třetího cvičení – reportér, kdy všechny tři skupiny byly schopné si připravit souvislý rozhovor, v němž navíc skutečně představily odlišné pohledy na turismus na Korsice:

- „*Mon village était beau. Mais maintenant, il y a beaucoup de touristes. Il n'y a pas de magie de notre architecture historique, il y a les touristes partout.*“ (obyvatel korsické vesničky)
- „*C'est un lieu magnifique. La nature est extraordinaire. Super ! Chic ! Visitez la Corse !* (majitel cestovní kanceláře)

Během skupinové práce bylo patrné, že žáci jsou zvyklí ve skupinách pracovat (a pravděpodobně tak, že vždy je součástí skupiny jeden „lepší“, na nějž se mohou obracet s dotazy ohledně ne/porozumění dřív, než se obrátí na vyučující). Žáci sice komunikovali převážně česky, nicméně zaujatě diskutovali daný úkol. V jedné skupině vznikla například zajímavá situace, když se její jednotliví členové nemohli shodnout na tom, jaké emoce v nich projev Bruna Maltora vyvolává. Každý totiž tvrdil něco zcela opačného (odpor versus radost, spokojenost; „*hned bych na Korsiku jel*“). Tuto situaci vyučující vhodně využila k hromadné diskusi ve třídě, kdy se žáci pokusili přijít na důvody, proč v někom projev vzbuzuje odpor („*je to nepřirozené, nevěřím mu to, co říká*“) a ve druhém naopak radost („*usmívá se, vychvaluje to*“), čímž se následně dostali k tomu, že v projevu Bruna Maltora je určitě přítomná snaha zaujmout, získat si nové odběratele a sledovatele.

V autoevaluaci, která probíhala hromadně ve třídě spíše formou brainstormingu, nikoliv na základě úkolů v pracovním listu, žáci zmiňovali, že se naučili novou slovní zásobou, kterou určitě využijí při cestování, že si zopakovali předložky u zemí a že museli mluvit víc než normálně („*nejdřív mi to přišlo těžké, ale pak už mě najednou spousta slovíček*

napadala“). Dále pak od některých zaznělo, že je bavilo si zahrát scénku, protože často v hodinách vystupují jenom za sebe a říkají, co si oni sami myslím, takto se ale museli vžít i do někoho jiného. Někteří žáci jako zbytečný zmiňovali opakovaný poslech všech pasáží („*stačilo by to dvakrát, stejně jsem tomu potřetí už líp nerozuměl*“), jiné naopak překvapilo, že při třetím poslechu „*se už chytali*“. Opakovaně také zaznívalo, že zpočátku měli žáci obavy, že videu vůbec nebudou rozumět, ale nakonec to bylo docela dobré.

Celkově lze charakterizovat hodinu jako úspěšnou, a to jak z hlediska motivace žáků, tak z hlediska splnění zamýšlených cílů. Z přístupu vyučující bylo patrné, že se těchto cílů snaží držet a nepreferovat na jejich úkor cíle lingvistické. Je však nutné podotknout, že k tomu mohlo dojít také díky tomu, že bylo možné se materiálům věnovat po tři vyučovací hodiny.

2.5.2.4 Faktory umožňující rozvoj klíčových kompetencí

Také v tomto případě byly cíle hodiny včetně těch zaměřených na rozvíjení klíčových kompetencí naplněny. Zde jsou nejdůležitější faktory práce vyučující, díky nimž k tomu mohlo dojít:

- podpora žáků při práci, ujišťování, že práci zvládnou,
- použití vhodných strategií, aby pro žáky byly jednotlivé úkoly splnitelné (doplnění obrazovým materiálem, zpomalení videa, příprava slovní zásoby před poslechem atd.) a celkové přizpůsobení práce jazykové úrovni žáků,
- cílené vytváření skupin tak, aby jejich členové měli různou jazykovou úroveň, a mohli si vzájemně při práci pomáhat,
- umožnit žákům používat mateřský jazyk,
- akceptace nápadů žáků jako zdroj pro diskusi, vzájemná konfrontace názorů,
- vyžadování (byť jednoduchých) argumentů.

2.5.3 Případová studie 3

2.5.3.1 Kontext

VÍCELETÉ GYMNÁZIUM, SEXTA, 10 ŽÁKŮ, 45 MINUT + 45 MINUT (BĚHEM DVOU DNŮ)

Vyučující má francouzštinu vystudovanou na pedagogické fakultě, na gymnáziu nastoupila hned po škole, učí zde dva roky. Během studia se věnovala soukromému doučování. Na

gymnáziu vyučuje žáky nižšího i vyššího stupně. Ve výuce zastává komunikativní přístup, také s ohledem na to se snaží žáky především „rozmluvit“. Využívá k tomu různé didaktizované materiály (čerpá hlavně z platformy ISL Collective, kam materiály vkládají sami vyučující), vedle učebnice pracuje také s materiály dostupnými na internetu, nebrání se ani těm autentickým (za jejich přínos považuje to, že žáky obvykle baví s nimi pracovat více než s těmi neautentickými, vystupují v nich rodilí mluvčí, žáci se tak mohou setkat se skutečnou mluvenou francouzštinou; občas se jí však nedaří najít vhodný materiál, který by odpovídal tématu i jazykové úrovni žáků).

Autentická videa čerpá především z YouTube, kde je vyhledává tak, aby odpovídala právě probíranému tématu. Ráda také využívá originální francouzské písně. Tyto materiály sama upravuje, aby odpovídaly jejím potřebám i potřebám žáků – většinou na nich ale nestaví celou hodinu, používá je jako doplňující materiál k probíranému tématu. Rozvíjení klíčových kompetencí ve výuce francouzštiny je pro ni jeden z cílů, na který se zaměřuje. Za důležitou považuje kompetenci komunikativní a sociální a personální – „*kladu důraz na praktické využití jazyka, pracujeme často ve dvojicích, žáci si chystají prezentace, popisujeme obrázky*“, dále pak kompetenci občanskou. Všechny tyto zmíněné kompetence vyučující vnímá jako důležité a dobře uchopitelné při výuce cizích jazyků.

2.5.3.2 Reflexe vyučující

Pracovní list pro žáky i fiche enseignant se vyučující zdají docela dobře zpracované. Určitě by ale doporučila zasadit slovní zásobu do kontextu, neprezentovat žákům jen samostatná slova. Dále u druhého cvičení zpochybňuje jeho obtížnost adekvátní úrovni B1 – fráze, o jejichž pravdivosti či nepravdivosti mají žáci diskutovat se jí zdají příliš banální. Proto se v tomto případě uchýlila pouze k jednomu poslechu, poté dala žákům k dispozici transkripci a dále pracovali s prostředky kontaktovosti v projevu Bruna Maltora. Žáci je měli v textu identifikovat a pokusit se pojmenovat, o jaký prostředek se jedná (řečnická otázka, přímé oslovení, imperativ...), dále se pak zamyslet nad tím, jestli se stejným způsobem používají také v češtině.

Vyučující hodnotila práci zejména s ohledem na žáky. Žákům se téma líbilo, téma cestování je obecně oblíbené, navíc toto video bylo pěkně natočené („*pro mě i pro žáky byl opravdu zážitek to sledovat, byly to krásné záběry, byli jsme součástí dění*“). Všichni žáci se do hodiny aktivně zapojovali, video komentovali ještě dřív, než k tomu byli vyzváni, to prý nebývá obvyklou praxí. Vyučující také překvapilo, že tento materiál žákům připadal

jednodušší než poslechy, které běžně dělají.

Cíle na úrovni klíčových kompetencí pro ni byly poněkud nezvyklé, ale během přípravy na hodinu si uvědomila, že *„není špatné si občas takové cíle formulovat a také pomocí evaluační tabulky upozornit žáky na to, že se učí i něco jiného než gramatiku nebo slovíčka“*. Je přesvědčená, že během těchto dvou hodin byly cíle naplněny. Za užitečné považovala právě zacílení na jazyk jako prostředek v tomto případě velmi skryté manipulace (*„málokdo si uvědomuje, že i taková videa mají jiný účel než jen představit to místo, že v první řadě youtuber potřebuje co nejvíc odběratelů, snaží se vlastně pokaždé točit senzaci, a tak to, ta realita, může být více nebo méně zkreslené“*).

Vyučující materiály hodnotila jako přínosné, zvláště ve chvíli, pokud by dostaly navrhovaných úprav. Časové rozvržení považuje za adekvátní. Jako výhodu spatřuje také to, že se jedná o téma, na které se dá ve výuce snadno dále navázat (například tématem francouzsky mluvící země). Určitě by uvítala více takto zpracovaných videí.

2.5.3.3 Popis a analýza průběhu hodiny

Obě hodiny probíhaly ve svižném tempu. Bylo vidět, že vyučující je dobře připravená, že má jednotlivé aktivity nastudované a že žáci jsou s videy zvyklí pracovat. Komunikace probíhala především ve francouzštině s občasnými překlady do češtiny, ale pokud to bylo možné, pokoušela se vyučující hledat vhodná synonyma či pasáže, kterým žáci nerozuměli, parafrázovat. Nedochovalo ke zpomalování videí ani použití automaticky vytvořených titulků. Pokud žáci něčemu nerozuměli, vyučující se k danému místu vrátila, společně s žáky jej zopakovala a sama následně přeložila.

Vyjma zmíněných změn vyučující přesně vycházela z fiche enseignant (dodržovala i časové rozvržení). Občas proto nastala situace, že žáci byli přerušeni uprostřed práce, kdy bylo zřejmé, že by ještě potřebovali čas na rozmyšlenou. Nejpatrnější to bylo především během aktivity, kterou vyučující sama přidala (hledání prostředků kontaktovosti v P3), kdy nejpomalejší skupina stěží transkripci přečetla a teprve začala jednotlivé výrazy podtrhávat. Je však pravda, že žáci se do skupin dělili sami a pracovní tempo jednotlivých skupin bylo značně nevyrovnané.

Zajímavá byla realizace třetího cvičení. Během předvedení bylo patrné, že skupiny, které hledaly přínosy turismu, si částečně osvojily strategii Bruna Maltora – nadužívaly hodnotící adjektiva a ve svých odpovědích se často přímo obracely na reportéra nebo k publiku.

Každá skupina také pojala výsledný rozhovor po svém: jedna měla připravený souvislý text na papíře, druhá použila papír s poznámkami v bodech, třetí skupina si tyto poznámky připravila, ale scénku si dvakrát zkusila a poznámky pak během závěrečného předvedení nepoužila a v případě čtvrté skupiny se jednalo o improvizaci (přípravnou fází věnovali tomu, že se vzájemně bavili vymyšlením absurdních argumentů podporujících turistický ruch na Korsice, pravděpodobně tím navazovali na nějaký interní zážitek: „*Korsika je daňový ráj; jed'te na Korsiku, z nebe tam padají pěkný holky...*“). Vyučující je během přípravy nijak neregulovala, po předvedení scénky (které odpovídalo nulové přípravě) je však upozornila na to, že tato práce nebyla dostačující, a jako úkol jim zadala připravit si pětiminutový rozhovor na příští hodinu.

Celkově však žáci na hodině spolupracovali (v předchozím případě se jednalo o skupinu tří chlapců, kteří se vzájemně podporovali ve svých nápadech), doptávali se na věci související s videem a prací na něm („*takhle mluví všichni francouzští youtubeři?; když byla Korsika od poloviny 18. století samostatná, proč už není?*“) a ve většině případů dokázali sami, nebo jen s drobnou pomocí vyučující, jednotlivé úkoly uspokojivě vyřešit.

V autoevaluaci, kterou žáci vyplňovali sami během posledních pěti minut hodiny, se objevovalo např.: „*Lors du travail en binôme, j'ai réussi à **comprendre mon copain / discuter avec mon paire / aider à mon ami.***“ Žáci jako přínosné hodnotili samotné video, jeho obsah („*je voudrais visiter la Corse*“) i možnost práce ve dvojici či skupině téměř při všech aktivitách. Za zbytečné několik z nich považovalo doplňování do transkripce, které pro ně bylo příliš jednoduché (pravdou je, že někteří žáci zvládli transkripci doplnit téměř celou z paměti po prvním poslechu P2). Zhruba polovina žáků uvedla, že si až na konci lekce uvědomili, že turismus může být pro místní obyvatele nepřijemný.

Celkově lze konstatovat, že hodina proběhla uspokojivě, přístup vyučující a práce s materiálem byl adekvátní jazykové úrovni a schopnostem žáků, ti byli dostatečně motivováni, cíle byly naplněny.

2.5.3.4 Faktory umožňující rozvoj klíčových kompetencí

V případě této hodiny byla výrazným faktorem dobrá jazyková úroveň žáků (odpovídající B1+), která sama o sobě sice neznamena rozvoj klíčových kompetencí, ale v mnohém ho usnadňuje. Žáci se nemuseli tolik soustředit na jazykovou produkci (gramatiku, lexikum), proto mohli více pozornosti věnovat obsahu promluvy. Komunikace navíc byla přirozenější,

plynulejší. Dalším pomocným faktorem bylo také to, že tito žáci jsou zvyklí pracovat s autentickým audiovizuálním materiálem a jsou také zvyklí na skupinovou práci.

Z hodiny i rozhovoru s vyučující bylo zřejmé, že si cíle zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí uvědomuje a hodinu se snaží vést tak, aby byly naplněny. Držela se instrukcí ve fiche enseignant a akcentovala takové chování a jednání žáků, které směřovalo právě k těmto cílům (patrně to bylo např. ve chvíli, kdy jako svou vlastní aktivitu zvolila právě práci s prostředky kontaktovosti).

2.5.4 Případová studie 4

2.5.4.1 Kontext

VÍCELETÉ GYMNÁZIUM, OKTÁVA, 4 ŽÁCI, 45 MINUT + 45 MINUT (BĚHEM DVOU DNŮ)

Vyučující na daném gymnáziu učí 11 let, předtím pracovala jako překladatelka a učitelka na vysoké škole, deset let žila ve Francii. Má vystudovanou francouzskou filologii na filozofické fakultě, pedagogické minimum si dělala až s nástupem na dané gymnázium. Zde se věnuje výuce žáků od tercie do oktávy, tedy od úplných začátečníků až po úroveň B1.

Nepreferuje žádný konkrétní přístup („*chci si ze všeho něco vybrat, někdy s žáky jen překládáme, to je docela baví*“). U žáků se snaží rovnoměrně rozvíjet produktivní i perceptivní řečové dovednosti, vedle učebnice pracují často také s Kahootem, Wordwallem, především tam procvičují slovní zásobu.

Pro vyučující je důležité především to, aby hodiny žáky bavily a aby je vybavila dostatečnými komunikativními dovednostmi, které budou moci během svého běžného života využít – něco si přečíst, zorientovat se, např. při cestování („*protože dost z nich už francouzštinu bohužel pak nedělá, na VŠ ji už nemají*“). Proto nevidí problém v tom, když se žáci setkávají s mluvenou francouzštinou, jen je třeba je upozornit, že v oficiální komunikaci je takové vyjadřování nevhodné.

O existenci klíčových kompetencí se vyučující dozvěděla až během studia pedagogického minima, ale „*intuitivně s nimi pracovala i předtím*“. Rozvíjení klíčových kompetencí si jako samostatné cíle při přípravě hodin nestanovuje, nicméně během hodin k němu dle jejího názoru dochází přirozeně, v návaznosti na jednotlivé aktivity v učebnici („*například na úrovni B1 chceme po žácích jednoduchou argumentaci*“).

Autentické materiály ve výuce využívá občas, ale spíše texty než videa. Čerpá je zejména ze stránky ISL Collective nebo z TV5Monde. Hledá-li video, používá běžný internetový vyhledávač, do nějž zadá heslo: *téma + vidéo FLE*. Pracuje jen s materiály, které

jsou již didakticky upravené, případně si k nim připraví slovní zásobu. Vzhledem k množství takovýchto dostupných materiálů jí přijde zbytečné věnovat čas tvorbě vlastních. S videy na YouTube nepracuje vůbec.

2.5.4.2 Reflexe vyučující

Použité materiály jsou dle vyučující dobré – líbily se jí především aktivity zaměřené na rozvíjení lingvistických dovedností, tedy druhá a třetí aktivita, doplňování chybějících slov do transkripce a rozhodování o pravdivosti/nepravdivosti tvrzení. Časové rozvržení hodnotí jako odpovídající, ačkoliv žákům nevybyl dostatek času na třetí cvičení a evaluaci („*oni jsou ale takoví pomalejší, je to asi tím, že se jedná o třídu, které se výrazně dotkly roky covidu; mají delší reakční čas, potřebují věci více vysvětlovat*“) a ačkoliv sama přiznává, že se snažila splnit daný list („*jinak bych to dělala asi pomaleji, víc bych video zastavovala, používala bych ho klidně vícrát, na závěr i s transkripcí, využila víc na rozšíření slovní zásoby*“).

Fiche enseignant se vyučující zdál dostačující, k větší přehlednosti by mu napomohlo výraznější odsazení jednotlivých aktivit, aby text nebyl tolik souvislý.

Cíle hodiny byly podle vyučující naplněny. Takovýto typ materiálu označila za užitečný („*je to určitě fajn, budu muset videa zařazovat do výuky častěji, alespoň jednou za měsíc, možná jednou za čtrnáct dní*“), z praktických důvodů by jí přišlo lepší, kdyby pokrýval náplň pouze jedné vyučovací hodiny. K častějšímu zařazení do výuky by ráda přistoupila proto, aby žáci slyšeli živý jazyk z praxe a mohli se podívat na pro ně neznámá místa, a také proto, že žáky taková práce baví.

2.5.4.3 Popis a analýza průběhu hodiny

Na vyučující byla patrná nervozita, také zřejmě proto, že (jak přiznala) si první hodinu nestihla připravit. Proto se s žáky věnovala jen slovní zásobě, samotnému poslechu P1, P2 a doplňování do transkripce, aniž by jednotlivá cvičení zařadila do širšího kontextu. Po poslechu P1 vůbec nebyla zmíněna přesvědčovací funkce videa, po poslechu P2 nedošlo kromě nalezeného slova *magnifique*, *Polynésie française* a *Nouvelle Calédonie* k analýze jazyka ani zmínění emocí, které v žácích P2 vyvolává.

Žáci nejprve dostali pracovní listy i transkripci. Bylo patrné, že si nedovedou představit, jak bude hodina vypadat („*to je nějaký test podle toho videa?*“). Vyučující téměř přeskočila přípravnou fázi, žákům oznámila, že budou pracovat s videem, následně se ptala,

kdo by podle nich mohl být Bruno Maltor, který je zmíněný na začátku pracovního listu („nějaký člověk, asi režisér, zpěvák“). Vyučující na žáky mluvila především česky, občas použila větu či slovní spojení ve francouzštině, na tabuli psala jednotlivá slovíčka. Žáci také odpovídali česky, některé věty či slova na pobídku vyučující pak překládali do francouzštiny („tohle ale přece umíme říct“). Z našeho pohledu tu především chyběl úvod, který by žákům přiblížil práci v následujících hodinách a její cíle, aktivizující otázky a dostatek prostoru je zodpovědět. Vyučující totiž často odpovídala sama, aniž by žákům poskytla návodné otázky, jak ke správné odpovědi dojít.

Doplnění prázdných míst transkripce žáci věnovali nejvíce času, asi 20 minut. Nejprve doplňovali z paměti („je to těžké“), pasáž si poslechli celkem čtyřikrát, při posledním poslechu vyučující video zastavovala, žáci občas vybraná místa opakovali. Vyučující správné řešení nepsala na tabuli ani nepromítala, žáci se sami ujišťovali o správné transkripci („je to u-n-e, nebo un?“). Tuto aktivitu vyučující zakončila tím, že si žáci na několika větách zopakovali použití zájmena *y* a *en* („je suis à Paris, jak byste to nahradili?“).

První hodina byla zakončena tím, že žáci měli odpovědět na otázku, jakou slovní zásobu se naučili. Na odpověď *extraordinaire* vyučující reagovala tak, že chtěla od žáků další synonyma. Jednou z odpovědí bylo také *différent* – teprve v tu chvíli žáci začali reagovat na sebe navzájem a vysvětlovat si, jestli mohou být tato slova synonymy. V posledních pěti minutách se žáci začali sami vyjadřovat k videu a jeho srozumitelnosti, ptali se, jestli je čeština také takto nesrozumitelná, jak důsledně vyslovujeme, které hlásky polykáme... V diskusi s vyučující nakonec dospěli k závěru, že pro cizince, kteří se češtinu učí, musí být porozumění velmi obtížné („prý polykám -a v minulém čase; vždyť je to pravda, mluvíme hrozně“).

Během druhé hodiny vyučující přesněji respektovala pokyny uvedené ve fiche *enseignant*. Také zde však chyběla přípravná fáze a propojení s předchozí hodinou. Žáci začali cvičením 2, zkoušeli tipovat správné odpovědi a hledat pro svá tvrzení jednoduché argumenty („protože Bruno Maltor nám ukazuje zajímavé věci na Korsice; ne, deset tisíc obyvatel je moc málo na hlavní město“). Pasáž si poslechli celkem třikrát, dostali k dispozici také transkripci, ale nebyl čas na to s ní více pracovat (vyučující položila otázku, kde byla vyhlášena nezávislost Korsiky, na niž žáci v transkripci hledali odpověď). Jedna žákyně zpochybnila odpověď *vrai* u třetího tvrzení (*L'auteur recommande de visiter Pigna car les voitures y sont interdites, ce qui le rend calme et agréable.*), protože auta jsou zakázána jen v centru, vyučující odůvodnila odpověď *vrai* tím, že ale právě tento zákaz aut dělá z Pigny

dle Bruna Maltora příjemné místo. Tuto aktivitu zakončila vyučující otázkou, zda je možné jet na Korsiku autem – žáci odpovídali, že nikoliv, protože je kolem moře, s čímž vyučující souhlasila („vous devez prendre un bateau“).

Třetí cvičení probíhalo vzhledem k nedostatku času bez přípravy, každý z žáků dostal od vyučující přidělenou jednu z rolí (un boulanger, un propriétaire d'une agence de voyage, un touriste suisse) a měl představit výhodu či nevýhodu turismu na Korsice. Žáci přicházeli s dobrými nápady („les touristes sont violentes, désagréable, je n'aime pas les Français; c'est un beau endroit, extraordinaire pour les amoureux; il est intéressant pour moi visiter de différents endroits, mais c'est cher“), respektovali svou roli, jen neměli dostatek prostoru své nápady rozvinout.

Autoevaluace pak probíhala až po konci hodiny formou rozhovoru s vyučující. Žáci jako zábavnou vyzdvihovali poslední aktivitu, práci s videem („poprvé v životě jsme se dívali na video“), negativně komentovali rychlost videa (vyučující až při druhé hodině pouštěla video z YouTube, kdy bylo možné jej zpomalit). Žáci měli pocit, že si procvičili porozumění mluvenému slovu, jedna žákyně říkala, že sleduje videa jenom v angličtině, ale že se na nějaké takové podívá i ve francouzštině.

Lze říci, že z hlediska splnění cílů hodiny rozhodně lépe probíhala druhá část. Bylo to zapříčiněno pravděpodobně tím, že vyučující se na hodinu lépe připravila a žáci měli představu o tom, co je čeká.

Z celé lekce bylo patrné, že žáci ani vyučující nejsou na takový styl práce zvyklí, že žáci nejsou zvyklí se ve francouzštině vyjadřovat⁴⁴ – tomu by nicméně určitě napomohlo, pokud by bylo k dispozici více času, vyučující by se tolik necítila svázaná pracovním listem, a poskytla by žákům více prostoru pro přemýšlení i formulace. Také během lekce zcela chyběla práce ve dvojici či skupině, žáci neměli možnost diskutovat svá řešení mezi sebou – vyučující byla vždy v roli moderátora.

Ačkoliv se jednalo o žáky oktávy, pro které francouzština již není prioritní předmět, neboť z ní nebudou maturovat, byli po celou dobu soustředění, snažili se reagovat, i když někdy přesně nerozuměli instrukcím.

Celkově, navzdory tvrzení vyučující, však pochybujeme o tom, že byly naplněny cíle hodiny zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí. Zcela jistě byly splněny cíle lingvistické o vzdělávací.

44 Přitom slovní zásobu (tedy znalost jednotlivých slov) měli žáci dobrou – na otázku, jak se něco řekne, dokázali odpovědět rychle a často i nabízeli několik synonym. Ale očividně neměli dostatečnou zkušenost s formulováním celých vět.

2.5.4.4 Faktory bránící rozvoji klíčových kompetencí

Výše jsme zmínili, že dle našeho názoru cíle zaměřené na rozvíjení klíčových kompetencí během této lekce naplněny nebyly. Zčásti to bylo způsobeno pravděpodobně skutečností, že na první hodinu se vyučující nepřipravila (nečetla fiche enseignant). Vycházela tedy jen z pracovního listu pro žáky, v němž jsou aktivity cílící spíše na rozvíjení lingvistických kompetencí. Avšak i z přístupu vyučující v druhé hodině bylo patrné, že se orientuje zejména na osvojení učiva (slovní zásoba, gramatika, částečně znalosti o Korsice).

V bodech zde představíme další podstatné faktory, které rozvoji klíčových kompetencí bránily:

- absence funkční přípravné fáze, žáci neměli představu, jak hodina bude vypadat a jaké budou její cíle,
- pasivita žáků, vyučující za ně odpovídala, nedávala jim dostatek času na rozmyšlení a formulaci odpovědí,
- absence hlubší analýzy žákovských odpovědí, jejich zařazení do širšího kontextu (nejen jako řešení daného cvičení),
- absence práce ve skupině,
- mnoho času bylo věnováno samotnému poslechu, otázkám na porozumění, slovní zásobě,
- snaha stihnout vše.

2.5.5 Případová studie 5

2.5.5.1 Kontext

VÍCELETÉ GYMNÁZIUM, SEPTIMA, 3 ŽÁCI, 45 MINUT + 45 MINUT (BĚHEM DVOU DNŮ)

Vyučující je na daném gymnáziu dva roky, nastoupila sem po ukončení studia na pedagogické fakultě. Souběžně se studiem pracovala pro jazykové agentury a učila soukromé lekce. Na gymnáziu vede žáky od úplných začátečníků po úroveň B1. Konkrétní přístup ve výuce nezastává, ale s žáky se snaží pracovat tak, aby byli v hodinách aktivní a rozuměli tomu, proč se dané věci učí. V hodinách pracuje s učebnicí, pracovním sešitem, ale stejnou měrou také s doplňujícími materiály, které hledá na internetu („někdy to jsou přímo pracovní listy, někdy písnička, někdy jenom fotka“).

Francouzštinu učí proto, že se jí tento jazyk líbí, má ráda francouzskou literaturu a líbí se jí také Francie jako země, žákům chce především předat lásku k jazyku a dovednost orientovat se ve frankofonním prostředí (zařadit si vše potřebné, tedy rozumět psaným i

mluveným projevům, s nimiž se mohou běžně setkat, a zvládat jednoduchou komunikaci).

Klíčové kompetence jsou podle vyučující důležitou součástí vzdělávání, někdy je pro ni však těžké je do výuky vědomě zahrnout. Jejich rozvíjení si během přípravy hodin jako cíl vědomě spíše nestanovuje, ale určitě s žáky pracuje tak, že k jejich rozvíjení dochází – hodně společně diskutují o rozdílných aspektech české a francouzské kultury, snaží se žáky vést k tomu, aby si na řešení úkolů sami přicházeli, společně mluví i o jednotlivých postupech, téměř do každé hodiny zařazuje skupinovou práci a ráda pracuje s kontroverzními tématy, k nimž žáci musí zaujmout a prezentovat svoje stanovisko na základě argumentů.

Uvědomuje si ale, že takto pracuje spíše s žáky na úrovni B1 (*„jde to i s A1, ale hodně záleží na třídě, jak se sejdou“*). Za samozřejmé považuje na všech jazykových úrovních rozvíjení kompetence komunikativní (*„snažím se, aby od začátku žáci mluvili francouzsky, alespoň pár slov, pár vět, aby se rovnou učili, že třeba pozdravy se samozřejmě liší podle situace a osoby, kterou zdravíme“*).

Autentické materiály obecně ve výuce používá ráda, videa více až od úrovně A2, ale především ta již dopředu didaktizovaná – nejčastěji z TV5Monde, protože jsou velmi dopodrobna připravená a *člověk má jistotu, že neztratí čas pročítáním něčeho, co pak nebude možné použít*. Za jejich výhodu považuje především to, že jsou motivující jak pro žáky, tak pro ni samotnou (*„baví mě, že práce je pokaždé trochu jiná, každá třída na ten materiál reaguje jinak, navíc mě to nutí je obměňovat“*). Někdy je trochu problematické správně odhadnout úroveň třídy, aby pro ni video nebylo moc obtížné. Sama si také musí hlídat, aby toho po žácích nechtěla příliš (*„musím přijmout to, že prostě některým slovíčkům nebudou rozumět, že video úplně nevyčerpáme, že třeba nestihneme všechno, co jsme si naplánovali, protože žáci už nebudou chtít video vidět popáté; mám spoustu nápadů, ale učím se některé prostě zapomenout nebo použít jindy“*).

2.5.5.2 Reflexe vyučující

Obě hodiny podle vyučující proběhly dle jejích očekávání. Žáci se v hodině angažovali tak, jak je zvyklá, nebáli se odpovídat, ačkoliv některé odpovědi by si možná měli více rozmyslet. Během práce ve trojici zaznamenala, že jeden z žáků se snaží formulovat své názory ve francouzštině, což úplně nebývá obvyklé (*„když diskutují mezi sebou, zatím se nám nepovedlo nastavit, aby mluvili francouzsky, ale já jsem ráda, že mluví, že úkol řeší“*). Vyučující měla dojem, že žáky bavila především práce s jazykem videa, zřejmě proto, že takto zatím o jazyku neuvažovali.

Pracovní list pro žáky vyučující vnímá jako přehledný, ve fiche enseignant se zprvu ztrácela, ale při druhém čtení už to bylo v pořádku. Oceňuje, že fiche obsahuje transkripce všech tří částí videa (*„použila jsem je já při přípravě a dokážu si představit, že je používám i s žáky při výuce, tahle třída videu rozuměla, tak jsem jim je nedávala, ale měla jsem je vytištěné a připravené“*).

Vyučující zhodnotila třetí aktivitu jako zajímavou, právě s ohledem na to, že žáky během přípravy scénky mohou vést předchozí cvičení, to, co si uvědomili, nejenom nová slovní zásoba. Také jí připadalo přínosné, že žáci vystupují v určitých rolích (*„někdo se opravdu stydí mluvit nahlas, i když máme takhle malou skupinu; mám pocit, že když někoho hraje, a ta role se mu navíc vůbec nepodobá, je to pro něj jednodušší“*).

Celkově je dle vyučující materiál přínosný a asi by na něm nic neměnila (*„nebo mě teď nic zásadního nenapadá“*) a časový harmonogram víceméně odpovídající. Pro ni osobně by bylo příjemné mít k dispozici takové materiály, kde je z cílů jasné, jaké klíčové kompetence žáků rozvíjejí. Dále si prý díky závěrečné autoevaluaci uvědomila, že i při výuce francouzštiny je důležité a možné testovat nejen znalosti, ale právě i dovednosti žáků a jejich postupné osvojování.

2.5.4.3 Popis a analýza průběhu hodiny

Hodina byla vedena v přátelském duchu, patrnou výhodou byla velikost skupiny, která vyučující umožňovala sledovat práci každého z žáků, pomáhat jim (zejména je navádět vhodnými otázkami, poskytovat potřebnou slovní zásobu, pomoci s porozuměním). Vyučující na žáky mluvila francouzsky, ale často se ujišťovala, že jí rozumějí. Jednoduché myšlenky žáci formulovali ve francouzštině, složitější pak v češtině.

Žáci byli od začátku aktivní, na otázky v přípravné fázi odpovídali skoro bez rozmýšlení, během obou hodin pracovali svižně. Právě také díky tomu se vyučující dařilo držet se časového rozvržení (a napomáhala tomu i velikost skupiny). Některé odpovědi žáci psali do pracovního listu, ale například během práce s P2 jim vyučující řekla, že stačí, když jí je budou diktovat, a sama je psala na tabuli. U tohoto cvičení žáci jmenovali emoce jako *fascination, adoration, amour*, které nejprve mysleli spíše v žertu (*„j'adore Bruno Maltor“*), poté se ale společně shodli na tom, že Bruno Maltor opravdu mluví o Korsice, jako by do ní byl zamilovaný, a že i na ně se takový dojem pak přenáší na ně jako diváky.

Během doplňování do transkripce nechala vyučující nejprve žáky doplňovat z paměti – dělali cvičení všichni najednou, vyučující se vždy ptala na odůvodnění, proč tam žák dané

slovo doplnil. Odpovědi žáků byly různé („*tipovala jsem; myslím, že si to pamatuju; je tam en, protože je to země ženského rodu; tohle se říká, jako aby je pour*“), vyučující následně prohlásila, že „*je dobré si všímat okolí, někdy to doplníte podle logiky, toho, co to znamená, někdy vám stačí znalost gramatických pravidel*“. Oprava probíhala s pomocí videa zpomaleného na tři čtvrtiny původní rychlosti, žáci vždy opakovali danou pasáž.

Třetí cvičení vyučující vzhledem k počtu žáků upravila. Sama se stala reportérem, žáci si pak vylosovali svou roli (un Corse d'un village à côté de la plage, un propriétaire d'une agence de voyage, un touriste français). Dostali 10 minut na přípravu, během kterých se měli zamyslet nad výhodami⁴⁵ a nevýhodami turismu⁴⁶ ze své pozice, protože za chvíli s nimi bude dělat krátký rozhovor jeden z populárních českých youtuberů, který tráví léto na Korsice. Po rozhovoru měli i ostatní žáci možnost se vyjádřit k tomu, jestli jim přišel takový rozhovor dostatečně autentický a proč („*mluvil tak našťvaně, že bych se jako turista bála projít kolem jeho domu; docela ho chápu, když jsou potom různé diskotéky na pláži a je tam hluk celé léto, musí to být nepříjemné*“).

Konečnou evaluaci žáci dělali společně, každý měl možnost se vyjádřit k jednotlivým otázkám. Za zajímavý žáci považovali projev Bruna Maltora („*budu se muset podívat na nějaké české youtubery, jestli se taky takhle vyjadřují*“), jeden z nich zmiňoval, že se mu líbilo, jak bylo video rozdělené do tří částí, ale ani tak ho neviděli celé („*možná se podívám na zbytek, dalšího je na Korsice tak úžasné*“). Žáci se shodli na tom, že zbytečné jim přišlo druhé cvičení, protože se jim zdálo moc jednoduché („*všechny odpovědi kromě jedné jsme natipovali správně, ještě než jsme to viděli*“). Z hodiny si všichni odnášeli novou slovní zásobu („*už vím, jak deseti slovy říct, že je něco skvělé*“), jeden z žáků zmiňoval, že asi začne podobná videa natáčet, když vidí, kolik mají zhlédnutí.

Můžeme konstatovat, že hodina proběhla uspokojivě, žáci byli motivovaní jak materiálem, tak přístupem vyučující, cíle se podařilo naplnit.

2.5.5.4 Faktory umožňující rozvoj klíčových kompetencí

Během výuky bylo také zřejmé, že vyučující se drží záměru pracovního listu a akcentuje s žáky právě aktivity, které vedou k rozvíjení klíčových kompetencí, a to následujícím

⁴⁵ Objevilo se např. zbohatnutí Korsiky, vzájemné kulturní obohacení, rekreace, odpočinek v krásné přírodě, romantické pláže, historická města, z nichž může mít turista fotografie na sociální síť.

⁴⁶ Dotyčný žák zmiňoval ničení přírody, hluk, města a vesnice se pro turisty mění – různé nehezké obchody s nafukovacími věcmi do vody.

způsobem:

- dávala žákům dostatek prostoru pro jejich odpovědi,
- nenegovala ani odpovědi, které působily nesmyslně, naopak se žáků dál doptávala a dožadovala se vysvětlení,
- ujišťovala se, že žákům rozumí, opakovala jejich odpovědi svými slovy,
- diskutovala společně s žáky, pokoušela se jim oponovat, a vybízet je tak, aby zaujali jasné stanovisko, které dokážou vysvětlit,
- vytvořila takové prostředí, že většina interakcí ve třídě probíhala v rámci skupiny, žáci vždy měli možnost sdílet odpovědi nejprve mezi sebou, případně si vzájemně pomoci.

2.6 Interpretace dat

Na základě výzkumného šetření jsme zjistili, že navržený didaktický materiál pro žáky jazykové úrovně B1, testovaný pěti vyučujícími, lze ve výuce k rozvíjení klíčových kompetencí použít. Vyučující si nutně nemusí být vědom toho, že tyto kompetence u žáků rozvíjí (ačkoliv vědomé směřování k těmto cílům je pro celkový průběh lekce přínosnější), musí však postupovat dle instrukcí obsažených ve fiche enseignant. Jinak jsou naplněny pouze (či především) cíle jazykové a vzdělávací.

Při práci s materiálem byla většina žáků motivovaná a aktivně zapojená do výuky. Jako přínosy lekce žáci uváděli zejména informační obohacení, mnozí na lekci oceňovali právě práci s autentickým materiálem, který jim zprostředkoval kontakt s mluveným jazykem, i formu dokumentu – video. Několik žáků v závěrečné reflexi uvedlo, že mají chuť další podobné video zhlédnout. Z hodin bylo patrné, že někteří také začali přemýšlet nad jazykovým projevem a jeho vlivem na posluchače.

Vyučující materiály hodnotily kladně. Téměř každá z nich doporučila drobné úpravy, nebo je přímo v hodině zrealizovala, a to zejména s ohledem na specifika dané skupiny žáků. Všechny vyučující vyjma jedné byly zvyklé autentické audiovizuální materiály ve výuce žáků úrovně B1 více či méně používat. V jejich případě tedy nelze popisovat změnu v přístupu k těmto materiálům. Vyučující, která doposud autentické materiály ve výuce spíše nepoužívala, po práci s naším materiálem zmínila, že je do výuky určitě zařazovat bude, a to s ohledem na motivaci žáků a možnost jim zprostředkovat přirozený jazyk.

Všechny vyučující se shodly na to, že by podobné materiály ve výuce určitě využívaly – většina oceňovala přehledné zpracování, dostatečně informativní fiche

enseignant, celkově podrobně připravený materiál, který je možné ve výuce použít bez zásadnějších úprav. Většina z nich také shodně uvedla, že samy si podobné materiály kvůli časové náročnosti a jejich snadné dostupnosti na internetu nepřipravují.

Povědomí vyučujících o klíčových kompetencích bylo různorodé. Z rozhovorů vyplynulo, že si vyučující vědomě nestanovují cíle hodiny vedoucí k rozvíjení klíčových kompetencí. Některé mají pocit, že jsou klíčové kompetence při výuce rozvíjeny přirozeně, případně že učebnice či jiné materiály poskytují taková cvičení, kde k jejich rozvoji dochází. Jedna vyučující⁴⁷ (některé složky klíčových kompetencí při výuce vědomě rozvíjí, ale nestanovuje si tuto činnost jako jeden z cílů hodiny, zařazuje ji totiž např. do úvodní (přípravné či evokační) fáze. Další vyučující⁴⁸ během popisované hodiny sice klíčové kompetence rozvíjela úspěšně, ale pravděpodobně zcela nevědomě, při reflexi na konci hodiny cílila na znalosti žáků.

Obecně měli vyučující spíše tendenci se obracet k lingvistickým a znalostním cílům nebo je alespoň před žáky akcentovat. Patrné to bylo také ve fázi evaluace, kdy uvědomění žáků byla často povrchní a vyučující, ačkoliv během hodiny pokládala doplňující a prohlubující dotazy, se buď dále nedoptávala, nebo se opět zaměřovala jen na fakta. Vyučující (z případové studie 1) dokonce žákům jako cíl evaluace uvedla, že ji vyplňují pro autorku této práce. Pouze v hodině jedné vyučující⁴⁹ bylo po celou dobu patrné, že se snaží, aby žáci přemýšleli nad tím, jaké dovednosti se učí či prohlubují.

2.7 Diskuse

Výsledky, k nimž jsme dospěli, vzhledem ke zvolené metodě případové studie nelze generalizovat. Určitě by však bylo přínosné otestovat i materiály pro ostatní jazykové úrovně (A1, A2, B2) a získaná data porovnat s těmi dosavadními. Relevanci výsledků by také napomohlo získat vzorek mimopražských vyučujících a vyučujících ze čtyřletých gymnázií.

Pokud bychom chtěli důkladněji zodpovědět výzkumnou otázku, zdali se změnil pohled vyučujících na práci s autentickým audiovizuálním materiálem ve výuce, možná by bylo dobré použít jako výchozí dokument výukovou jednotku pro úroveň A1. Vycházíme z tvrzení vyučujících, že na této úrovni s žáky s autentickými materiály spíše nepracují, protože se jim zdají příliš obtížné. Zde by pak ke změně pohledu mohlo dojít.

Vyučující se shodly na tom, že by dané materiály využívaly. Je však nepopíratelné,

⁴⁷ Případová studie 2.

⁴⁸ Případová studie 1.

⁴⁹ Případová studie 3.

že autentické materiály rychle zastarávají. Právě z toho důvodu je nově vzniklá videa nutné didaktizovat – a ačkoliv, jak vyučující samy zmiňují, je na internetu obrovské množství didaktizovaných materiálů, neexistuje jednotná platforma, která by nabízela takové, které cílí na rozvíjení klíčových kompetencí dle RVP (spíše vycházejí z SERRJ). Cílem učitelů by tedy mělo být tyto materiály umět vytvářet a skutečně tak činit.

Aby učitelé dokázali na základě autentických audiovizuálních dokumentů vytvářet vlastní výukové materiály, mezi jejichž výukové cíle bude spadat také rozvoj klíčových kompetencí, musí vědět, co klíčové kompetence jsou, jak a proč je vůbec u žáků rozvíjet a zvědomovat a jak jejich rozvíjení testovat. Nedokážeme říct, do jaké míry lze v tomto případě zobecnit naše zjištění, že žádný z vyučujících nestanovuje jejich rozvíjení jako jeden z cílů výuky, že někteří vyučující mají o klíčových kompetencích jen mlhavou představu... Zůstává také otázkou, do jaké míry se podaří povědomí učitelů o důležitosti rozvíjení klíčových kompetencí zvýšit revizí RVP.

Úspěšnému rozvíjení klíčových kompetencí ve výuce by určitě napomohlo, kdyby si učitelé uvědomili, že klíčové kompetence a jejich rozvíjení by mělo být na rovině se zbylými výukovými cíli, a vědomě je do výuky zahrnovali. V tom by snad mohla pomoci revize RVP, další vzdělávání učitelů i ředitelů škol – a v našem případě možná právě větší množství takto zaměřených dostupných materiálů.

2.8 Závěr

V této diplomové práci jsme nejprve definovali klíčové kompetence dle RVP G a nastínili principy jejich rozvíjení při výuce jazyka. Představili jsme základní východiska komunikativně-akčního přístupu, z něž jsme vycházeli při tvorbě materiálu zkoumaného v praktické části. Poté jsme se zaměřili na specifické aspekty rozvíjení jednotlivých klíčových kompetencí pomocí práce s autentickými videy, uvedli základní přehled metod, které mohou rozvíjení klíčových kompetencí při výuce napomáhat, a ukázali, jak lze testovat, že k rozvíjení kompetencí u žáků došlo.

Dále jsme se zaměřili přímo na práci s videy z internetového serveru YouTube. Zmínily jsme možné výhody a nevýhody užití takového videa při výuce cizího jazyka, nastínili kritéria pro výběr vhodného videa jako didaktického materiálu a představili model hodiny vycházející z textu Christiana Purena *Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture : Modèle d'analyse par tâches*.

Na závěr teoretické části jsme předložili analýzu didaktických dokumentů založených na práci s autentickými videy, které jsou zdarma dostupné na internetových platformách TV5Monde, Les Zexperts FLE a Les Fées du FLE. Tato analýza cílila především na rozvíjení klíčových kompetencí v těchto materiálech.

V praktické části jsme prezentovali pět případových studií zkoumajících realizaci jednoho z námi navržených didaktických materiálů (pro žáky úrovně B1) cílících na rozvoj klíčových kompetencí. Participanty těchto případových studií bylo pět vyučujících ze čtyř pražských víceletých gymnázií, které materiál použily při hodinách francouzského jazyka. Jako nástroj výzkumu byl použit polostrukturovaný rozhovor s vyučujícími a metoda zúčastněného pozorování.

Cílem tohoto výzkumu bylo ověřit, zda je námi testovaný materiál funkční, a to zejména s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí žáků. Na základě analýzy a interpretace dat jsme došli k závěru, že takový materiál lze při výuce úspěšně užívat, a to i ve chvíli, kdy vyučující kompetence nerozvíjí vědomě. Při vědomém rozvíjení lze však výuku považovat za efektivnější.

Dále jsme se pokusili zodpovědět otázku, zdali u vyučujících po realizaci zkoumané výukové jednotky nastane nějaký posun vnímání práce s autentickými videy. Čtyři z pěti vyučujících v rozhovoru před hodinou uváděly, že autentická videa ve výuce používají – v jejich případě tedy k žádnému posunu nedošlo. Pátá vyučující, která videa do hodin běžně nezařazuje, v rozhovoru po realizaci výuky sdělila, že práci s videy zařazovat určitě bude,

neboť si uvědomila, že pro žáky je taková hodina motivační a užitečná z důvodu kontaktu s přirozeným jazykem.

Dále jsme se pokusili zjistit, zdali by vyučující podobné materiály (pracovní listy) do výuky zařazovaly. V tomto případě všechny shodně uvedly, že ano – s ohledem na žáky, které taková práce bavila, na výhody, které do výuky přináší práce s autentickým jazykem, ale také s ohledem na podrobné zpracování fiche enseignant, díky němuž je možné hodinu s minimální přípravou realizovat. Jedna vyučující zmiňovala, že si také uvědomila přínosy výukových cílů zaměřených na rozvíjení klíčových kompetencí. Další si pak během fáze evaluace uvědomila, že i při výuce jazyků je možné ověřovat rozvíjení dovedností žáků, nikoliv jen jejich znalostí. Zbylé vyučující klíčové kompetence při závěrečné reflexi práce s materiálem výrazněji nezmiňovaly.

Na základě rozhovorů s vyučujícími i pozorování hodin jsme popsali, jak tyto vyučující vnímají klíčové kompetence a jak je do výuky zahrnují. Identifikovali jsme poměrně velký rozptyl jak ve vnímání, tak realizaci. Většina vyučujících o existenci klíčových kompetencí v RVP věděla (vyjma rodilé mluvčí), ale jejich rozvíjení spíše považují za něco intuitivního, samovolného či okrajového. Žádná z nich si jejich rozvíjení nestanovuje jako jeden z cílů hodiny. Patrné to bylo také během evaluace, kdy navzdory otázkám většina vyučujících stále akcentovala především lingvistické a vzdělávací cíle hodiny. Proto ani u žáků nemohlo dojít k jejich zvědomění.

Dvě vyučující při práci s naším materiálem tyto cíle naplňovaly vědomě, obě je pak více či méně zvědomovaly i u žáků – nejen během samotné výuky, ale i ve fázi evaluace. Dvě vyučující je naplňovaly spíše nevědomě, v jedné zkoumané hodině k jejich naplňování spíše nedocházelo vůbec (vyučující nepostupovala dle instrukcí uvedených ve fiche enseignant).

Zjistili jsme tedy, že autentické audiovizuální materiály je možné při výuce francouzštiny úspěšně využívat také pro rozvoj klíčových kompetencí dle RVP, avšak vyučující si takové materiály z časových důvodů a také z důvodu nedostatečného povědomí o klíčových kompetencích a přínosech jejich rozvíjení nevytvářejí. Abychom naše závěry mohli generalizovat, bylo by třeba získat větší a různorodější vzorek učitelů a testovat i materiály pro ostatní jazykové úrovně. Takový výzkum by mohl být vhodným rozšířením této práce.

Bibliografie

BELZ, Horst; SIEGRIST, Mario. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001.

BÉRARD, Evelyne. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris: CLE International, 1991.

BOURGUIGNON, Claire. De l'approche communicative à l' « approche communicationnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergies Europe 1*, 2006, s. 58—73.

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Éditions Didier, 2001. Dostupný na <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.

ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013.

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.

COUTO SILVA, Karen Kennia. Le document authentique, un outil médiateur des interactions en classe de FLE. *Revista Letras Raras* 4, 1, 2015, s. 100—121.

DELHAYE, Olivier. *Le document authentique* [online]. 2003, [cit. 12. 5. 2023]. Dostupný na <<http://gallika.net/spip.php?article42>>.

DUCROT, Jean-Michel. Module sur l'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère. *Synergies FLE*, 2005. Dostupný na <https://casnav.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/jean_michel_ducrot.pdf>.

FRITZOVÁ, Marie. Zúčastněné pozorování a rozhovor v terénní praxi. *Antropowebzin* 3-4, 2016, s. 95—106.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. FRA2 - L'enseignement de la langue française dans le secondaire [online]. [cit. 15. 11. 2023]. Dostupný na <<https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cmd/1le/fra2/index>>.

HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. Dostupný na <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/2589/prirucka-klicove-kompetence-na-gymnaziu.html>>.

HAYES, Adam. YouTube Stats: Everything You Need to Know In 2023! [online]. *Wyzowl*, 2023, [cit. 1. 11. 2023]. Dostupný na: <<https://www.wyzowl.com/youtube-stats/>>.

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: PdF MU, 2003.

PUREN, Christian. Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères, *Langues modernes, APLV*, 2009. Dostupný na <https://www.researchgate.net/publication/284651267_Variations_sur_la_perspective_de_l'agir_social_en_didactique_des_langues-cultures_etrangeres>.

PUREN, Christian. *Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches*. 2020. Dostupný na <<https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/041/>>.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT, 2021. Dostupný na <<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>>.

SAYDI, Tilda. L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie 8* [online], 2015, s. 13--28. Dostupný na: <<https://www.gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>>.

ŠVARŤÍČEK, Roman; ŠEDOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál 2007.

VESELÝ, Arnošt; FISCHER, Jakub a kol. *Strategie vzdělávací politiky do roku*

2030+[online]. Praha: MŠMT, 2020. Dostupný z
<https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf>.

WAKEFIELD, Jane. People devote third of waking time to mobile apps[online]. *BBC News*, 2022, [cit. 14. 5. 2023]. Dostupný na: <<https://www.bbc.com/news/technology-59952557>>.

Video

10 choses qui rendent la Corse unique [online]. YouTube, 30. 8. 2020 [cit. 9. 12. 2023].
Dostupný na: <<https://www.youtube.com/watch?v=xurvuODIVgw>>. Kanál uživatele
Bruno Maltor.

Internetové stránky

LE GALL, Alice; REUTLINGER, Marika. *Les fêtes du FLE* [online]. [cit. 29. 4. 2023].
Dostupný na <<https://www.lesfeesdufle.com/>>.

Les Zexperts FLE [online]. [cit. 29. 4. 2023]. Dostupný na <<https://leszexpertsfle.com/>>.

TV5Monde. *Enseigner le français* [online]. [cit. 29. 4. 2023]. Dostupný na
<<https://enseigner.tv5monde.com/>>.

Přilohy

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY (A1)

La Corse (A1)

10 choses qui rendent la Corse unique (Bruno Maltor)

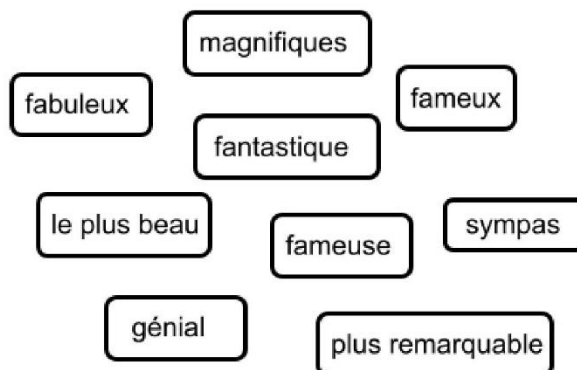
Lexique	
une ville	un drapeau
une île	GR20
un paysage	un chiffre
un lac	un bijou
une réserve	protéger
une randonnée	conserver

- 1) Regardez un passage de la vidéo. Comment intitulez-vous la vidéo ? Pourquoi ? Imaginez deux titres - un neutre, un aussi captivant que possible.

neutre –

captivant –

- 2) Écoutez la vidéo encore une fois. Levez la main quand vous entendez un de ces mots :



3) Associez les noms avec les adjectifs selon la vidéo.

le plus beau sympas magnifique fameuse fameux

réserve lac GR lac moments

4) Vous allez obtenir la transcription de la vidéo coupée en quelques parties. Recomposez le texte dans le bon ordre.

5) Vous êtes rédacteurs publicitaires dans une agence de voyage. Vous préparez une brochure qui commence par les mots *POURQUOI VISITER LA CORSE (AVEC NOUS)* ? Ajoutez au moins cinq points importants. Travaillez en groupes.

POURQUOI VISITER LA CORSE ?

-
-
-
-
-

(La carte – pour vous inspirer.)

La Corse touristique et routière

CAP CORSE

AÉROPORTO PORTO

AÉROPORTO AJACCIO

AÉROPORTO FIGARI

AÉROPORTO BONIFACIO

Echelle 1:10 Km

6) Évaluation (5 minutes) : En fin de cours, faites une auto-évaluation. Merci de participer !

Qu'est-ce que j'ai appris :

- sur la langue

- sur la Corse

Qu'est-ce qui était difficile pour moi ? Pourquoi ?

Qu'est-ce que j'ai aimé, qu'est-ce que j'ai réussi ?

J'ai préféré travailler seul(e) ou en groupe ? Pourquoi ?

FICHE ENSEIGNANT (A1)

A1, fiche enseignant La Corse (et ses randonnées, A1, 45 + 45 minutes, adolescents)

10 choses qui rendent la Corse unique (Bruno Maltor, YouTube)

(1:35–3:00 min)

Les objectifs de la leçon

Objectifs communicatifs / pragmatiques

- prendre conscience du rôle dominant de la fonction persuasive du langage dans certains types de vidéos
- comprendre comment les adjectifs évaluatifs dans un discours peuvent influencer nos émotions et nos pensées
- comprendre l'importance d'un titre attractif (vidéo, article, livre) comme moyen d'attirer l'attention du destinataire
- savoir identifier des mots ou des expressions précis dans un discours authentique parlé
- appliquer de manière appropriée les informations acquises dans la production orale ou écrite
- exprimer une opinion et la soutenir avec des arguments appropriés
- écouter les autres élèves de classe et réagir de manière appropriée à ce qu'ils disent
- s'engager activement dans le travail de groupe, écouter ses partenaires, comparer ses réponses et réagir de manière constructive

Objectifs éducatifs

- avoir les connaissances de base sur la Corse (situation géographique, brève description) et les utiliser activement

Objectifs linguistiques

- enrichir le vocabulaire lié aux voyages et au tourisme
- enrichir le vocabulaire des adjectifs qualificatifs
- distinguer la forme féminine et masculine des adjectifs en langue parlée
- formuler les phrases simples argumentative

Conseils pour travailler avec la vidéo :

- vous avez la transcription de toute la vidéo à votre disposition,
- vous pouvez changer la vitesse de la vidéo,
- vous pouvez arrêter la vidéo, la commenter, l'expliquer, et puis continuer,
- vous pouvez reculer et avancer dans la vidéo,
- vous pouvez utiliser la vidéo autrement, pour de différentes activités,
- vous et vos élèves, vous devriez profiter du travail.

Vous avez besoin :

- d'une fiche apprenant imprimée pour chaque élève,
- d'une transcription imprimée (faisant partie de ce document, exercice n. 4),

- photographies des différents indices à projeter, chacune séparément (le drapeau français, la ville de Bonifacio, des sangliers en Corse, l'île de la Corse, le drapeau de la Corse)

Première leçon

En raison du fait qu'il s'agit d'un niveau A1, si nécessaire, communiquez avec les élèves dans leur langue maternelle, et fournissez-leur la fiche d'apprenant (les consignes) traduite.

Avant de montrer la vidéo (10–15 minutes) : Au début de la leçon, il est nécessaire d'aborder son thème. Dites aux élèves que vous allez vous concentrer sur les voyages et les vidéos de voyage sur YouTube. Demandez-leur s'ils regardent de telles vidéos (sur n'importe quelle plateforme de streaming) et, le cas échéant, laissez-les en parler pendant un moment (dans leur langue maternelle).

Avant de distribuer les fiches aux élèves, laissez-les deviner de quel endroit traite la vidéo que vous allez leur montrer en projetant successivement 5 indices (photos). Décrivez simplement chacune des images avec les élèves (*sur cette image, je vois / il y a...*) – écrivez les mots nécessaires au tableau (un drapeau, une ville, un sanglier, une île). Une fois que les élèves auront deviné que le mot caché est la Corse, commentez chaque indice et expliquez son lien avec la Corse.

Les indices :

- 1) le drapeau français (*La Corse est une île qui fait partie de la France. C'est un département français. Il y a la population autochtone des Corses. Les Corses sont des personnes qui vivent sur cet île. Ils parlent une langue qui ressemble à l'italien et s'appelle le corse.*)

<https://www.doublet.fr/media/blog/savoir-faire/histoire-drapeau-francais/histoire-du-pavillon-francais.jpg>

- 2) la ville de Bonifacio (*Bonifacio est une belle ville historique située en Corse du Sud, sur la côte. Les gens y vont souvent pour voir ses falaises impressionnantes et profiter de la vue sur la mer.*)

https://live.staticflickr.com/2304/5795518427_0358a73749_b.jpg

- 3) des sangliers en Corse (*En Haute-Corse, il y a beaucoup de sangliers. Chaque année, entre 15 000 et 21 000 sangliers sont chassés depuis presque quinze ans. Les gens en Corse aiment cuisiner le sanglier, que ce soit dans des ragoûts ou en préparations de viande.*)

<https://i.pinimg.com/originals/82/d2/55/82d2556ea2c665d758dae30313d89526.jpg>

- 4) l'île de la Corse (*La Corse est une île méditerranéenne, pas loin de l'Italie. La Corse est une montagne dans la mer, sa plus grande montagne s'appelle Monte Cinto - 2706 m.*)

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/92/Corse-photosat.jpg>

- 5) le drapeau de la Corse (*La Corse a aussi son propre drapeau. Il représente l'identité unique de l'île, avec une tête de Maure.*)

<https://corsicalovers.fr/wp-content/uploads/2023/04/Corsica-flag-meaning-origin-Moorish-head.jpeg>

Lexique (5 minutes) : Donnez aux étudiants une feuille de travail et passez en revue le vocabulaire avec eux, utilisez le tableau de lexique. Encouragez vos élèves à deviner le sens des mots, en utilisant, par exemple, des images comme aide visuelle.

Lexique	
un paysage	GR20
une île	un chiffre
un lac	un bijou
une réserve	protéger
une randonnée	conserver

1) Titre de la vidéo (15 minutes) :

Projetez la vidéo aux élèves (ne la lancez pas encore). Attirez leur attention sur le titre de la vidéo. Posez-leur la question suivante : *Si vous étiez l'auteur de la vidéo et que vous choisissiez un tel titre, quels motifs vous pousseraient à le faire ?*

Laissez-les discuter en binômes pendant un moment et ensuite partager leurs conclusions en classe (tout en utilisant leur langue maternelle). L'objectif est de les amener à prendre conscience de l'impact d'un titre attrayant sur le nombre de vues d'une vidéo sur une plateforme telle que YouTube (et en général, de l'impact du titre d'un article sur le nombre de lecteurs, du titre d'un livre sur ses ventes, etc.).

Continuez avec l'exercice numéro 1, assurez-vous que les élèves comprennent la consigne : **Regardez le passage de la vidéo. Réfléchissez sur son titre possible. Comment intitulez-vous la vidéo ? Pourquoi ? Imaginez deux titres - un neutre, un aussi captivant que possible.**

Montrez la vidéo aux élèves. Accordez-leur le temps nécessaire pour accomplir l'exercice (travail individuel), et invitez-les à partager leurs idées au tableau.

Demandez-leur pourquoi ils pensent que tel titre convient. Les titres doivent être formulés en français, tandis que la justification dans leur langue maternelle.

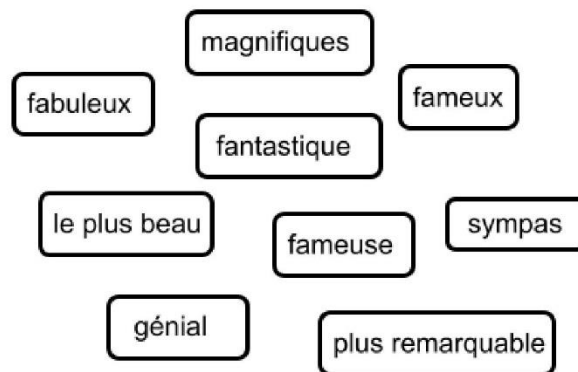
L'objectif est de sensibiliser les élèves aux formulations qui suscitent de l'intérêt en nous (utilisation de superlatifs, accent sur l'extraordinaire, l'unicité = éveiller notre curiosité...). Il faut qu'ils verbalisent ces idées.

Voici quelques titres possibles :

neutres : La Corse à pied, Randonnées en Corse, Comment atteindre le lac de Capitello, etc.

captivants : La Magie des randonnées en Corse, L'Île de Beauté extraordinaire, La Nature de Corse fascinante, etc.

2) Adjectifs qualificatifs (10 minutes): Écoutez la vidéo encore une fois. Levez la main quand vous entendez un de ces mots :



Avant de montrer la vidéo, lisez à haute voix la consigne et surtout les adjectifs en français et corrigez la prononciation en mettant l'accent sur les différences avec la langue maternelle, notamment la forme masculine et féminine ("fameux" et "fameuse"). Vous pouvez également écrire la transcription phonétique si vous estimez que cela peut être utile, et fournir la traduction.

Arrêtez la vidéo chaque fois qu'une main est levée et répétez le mot qui a été identifié.

Il y a trois mots/expressions (fabuleux, plus remarquable, fantastique) qui ne sont pas mentionnés (vous pouvez annoncer aux élèves à l'avance ou à la fin de l'exercice, que ces trois mots ne sont pas prononcés dans la vidéo). Assurez-vous de les identifier lors de l'exercice.

le plus beau (1:43), sympas (1:55), génial (1:57), fameux (2:12), génial, magnifique (2:19), fameux (2:22)

À la fin de l'exercice, posez aux élèves la question comment la parole de l'auteur de la vidéo (Bruno Maltor) leur semble, et si quelque chose changerait s'il n'utilisait même pas ces adjectifs. Laissez les élèves s'exprimer dans leur langue maternelle. Essayez de les amener à se concentrer sur les émotions que ce type de discours suscite en eux.

Les élèves peuvent avoir différentes réponses, pour certains, une telle présentation peut sembler peu fiable (demandez pourquoi), pour d'autres, elle peut susciter des émotions positives et l'envie de visiter la Corse ou de regarder d'autres vidéos (mentionnez la fonction persuasive).

Fin de la leçon : À la fin de la leçon, essayez de concentrer l'attention des élèves sur la relation entre la langue, les émotions et l'expérience. Demandez-leur de réfléchir à la manière dont ils ont apprécié la leçon. Ensuite, répétez à haute voix ensemble les phrases d'évaluation avec les adjectifs utilisés dans le deuxième exercice : *Cette leçon était géniale. Cette leçon était fantastique...*

Partagez ensemble vos impressions, discutez si une telle "matra" a changé leur perception de la leçon. Encouragez les élèves à participer, essayez de faire parler même ceux qui ne se sont pas encore impliqués. Essayez ensemble de parvenir à une conclusion : est-ce que des mots aussi ordinaires ont un impact sur notre perception de la réalité ?

Deuxième leçon

Pour ouvrir la leçon (5 minutes) : Demandez aux élèves d'associer les mots/expressions en rapport avec la Corse ou la vidéo. Limitez le temps à 60 secondes. Ensuite, demandez à chaque élève un mot ou une expression qu'il a écrit, et notez-les au tableau. Observez ensemble avec les élèves ce qui est écrit sur le tableau. Si vous ne voyez pas de lien avec le thème pour certains mots, demandez à l'auteur de les expliquer, et donnez également aux élèves la possibilité de s'exprimer à ce sujet.

3) Adjectif + nom (5-10 minutes) : Associez les noms avec les adjectifs selon la vidéo. Dans cet exercice, la stratégie des élèves peut être différente. Ils peuvent travailler en se basant sur les règles grammaticales, leur mémoire ou l'écoute de la vidéo (si quelqu'un vous demande de la montrer, ou vous pouvez poser cette question). Permettez toutes ces stratégies - créez un espace dédié à la lecture et la réflexion. Encouragez les élèves à verbaliser les différentes stratégies utilisées. Ensuite, montrez la vidéo et assurez-vous collectivement que les réponses sont correctes. Cet exercice combine la partie d'écoute avec la partie écrite et grammaticale.

le plus beau GR; moments sympas; lac magnifique; fameuse réserve; fameux lac

4) Transcription (10-15 minutes) : Vous allez obtenir la transcription de la vidéo coupée en quelques parties. Recomposez le texte dans le bon ordre.

Donnez aux élèves les parties de la transcription qui se trouvent ci-dessous. Ils peuvent travailler (recomposer le texte) en paire. Si cela les intéresse, vous pouvez vérifier leurs réponses en regardant la vidéo une dernière fois.

Encouragez la classe à répéter les phrases et à poser des questions sur la prononciation ou le sens.

Repérer les passages qui contiennent les expressions de l'exercice précédent. Informez les élèves qu'une de ces expressions n'est pas à prendre au sens littéral (*moments sympas*) et essayez de les amener à comprendre qu'il s'agit d'ironie. Discutez pourquoi l'ironie est utilisée ici (divertissement, mise en valeur, tentative d'attirer l'attention du spectateur).

Transcription

Ensuite, il faut vraiment que je vous parle des randonnées en Corse, parce qu'il y en a un paquet, dont notamment le mythique GR20, souvent considéré comme le plus beau GR. Et aujourd'hui j'ai fait un morceau pour prendre le lac de Capitello.

Jusqu'à Capitello ? Ouais. Donc c'est une heure et demie si on marche bien, oui. Une heure et demie ? Donc trois heures pour moi, c'est ça ? Mais il y a, il y a des petits moments sympas et tous, avec des cordes, des chaînes et tout, ça va être sympa.

Ouais, ça va être sympa. Pour le blog, ça va être génial (? ...) C'est l'aventure. Okais, très bien. Merci beaucoup.

Messieurs, dames, le fameux lac de Caputelle. En Corse, sinon on dit « Caputello » pour... pour les ... comme moi. Il est juste magnifique et il fait partie de la fameuse réserve naturelle

régionale, ba, de Corse qui fait plus de 350 000 hectares, alors pour donner un ordre d'idée parce qu'un chiffre comme ça on comprend pas toujours.

C'est 40% de l'île de beauté, il y a en fait ce parc naturel régional de l'île, il a pour but notamment de plus conserver, protéger, ce genre de petit bijou visuel et c'est pour notre bonheur en fait, on va pas se mentir. Donc clairement, pour tous qui viennent en Corse, sans faire une randonnée au moins, bah, je trouve qu'en fait vous êtes pas vraiment venus en Corse quoi parce que ça fait vraiment partie du paysage, de la culture et du kif que de venir ici.

5) Brochure publicitaire – arguments pour visiter la Corse (15 minutes) :

Vous êtes rédacteurs publicitaires dans une agence de voyage. Vous préparez une brochure qui commence par les mots *POURQUOI VISITER LA CORSE (AVEC NOUS) ?* Ajoutez au moins cinq points importants.

Travaillez en groupes.

Si possible, divisez les élèves en groupes de deux ou trois. Ajoutez les instructions suivantes : *N'oubliez pas d'utiliser tout ce que vous savez sur la Corse et sur la fonction persuasive du langage. Vous pouvez utiliser un dictionnaire en ligne. La durée de travail est de 7 minutes.*

Après la fin du travail des groupes, demandez à chaque groupe de présenter ses résultats (oralement, projetez-les au tableau - considérez ce qui est le plus pratique). Exprimez-vous (vous en tant que professeur ; et encouragez également les autres élèves à s'exprimer), si, en tant que client potentiel, après avoir lu cette brochure sur la visite de la Corse, vous envisageriez de le faire, pourquoi oui, pourquoi non (concentrez-vous principalement sur le traitement linguistique - les formulations sont-elles suffisamment persuasives, offrent-elles une expérience unique ; et le traitement du contenu - proposent-elles des services uniques, etc.).

6) Évaluation (5 minutes) : Demandez aux étudiants de remplir un court questionnaire d'auto-évaluation. Assurez-vous que les élèves comprennent les questions. Autorisez-les à répondre dans leur langue maternelle.

Avant que les élèves ne commencent le travail, expliquez pourquoi cette activité est importante (fournissez des informations sur le processus d'apprentissage pour les élèves eux-mêmes, etc.). Si le temps le permet, les élèves peuvent partager leurs réponses entre eux. Éventuellement, vous (enseignant(e)) pouvez également partager publiquement vos propres réponses sur certaines questions.

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY (A2)

La Corse (A2)

10 choses qui rendent la Corse unique (Bruno Maltor)

Lexique	
un paysage	une corde
une île	une chaîne
un lac	protéger
une réserve	considérer comme
une randonnée	conserver

1) Et voici, un petit quiz. Que savez-vous de la Corse ? Essayez d'abord de deviner les bonnes réponses en binôme avant de regarder la vidéo - n'oubliez pas de justifier vos réponses potentielles !

1) *Quel est le surnom de la Corse ?*

- a) L'île de beauté
- b) L'île mystérieuse
- c) L'île aux trésors

Justification avant d'écouter la vidéo :

2) *Quelle est la langue officielle de la Corse ?*

- a) Le français
- b) Le corse
- c) Les deux

Justification avant d'écouter la vidéo :

3) *Quel est le nom du célèbre sentier de randonnée en Corse ?*

- a) GR10
- b) GR20
- c) GR30

Justification avant d'écouter la vidéo :

4) *Quelle est la capitale de la Corse ?*

- a) Ajaccio
- b) Capitello
- c) Bonifacio

Justification avant d'écouter la vidéo :

2) Connaissez-vous déjà les réponses aux questions suivantes ? Écoutez la vidéo encore une fois pour être sûrs !

- 1) Pourquoi Bruno parle avec les femmes ?
- 2) Combien de temps faut-il marcher pour arriver au lac de Capitello?
- 3) Combien de pourcent de l'île de beauté fait la réserve naturelle régionale ?
- 4) Quel conseil donne Bruno aux touristes qui visitent la Corse?

3) Vous travaillerez en petits groupes. Réfléchissez aux impacts négatifs que le tourisme peut avoir sur la nature. Consultez-les en votre groupe. Notez vos idées sous forme de points sur une feuille et classez-les par ordre d'importance.

4) Dans le groupe, préparez un court exposé, dans lequel vous présenterez les avantages et les inconvénients du tourisme, et son impact sur la nature.

N'oubliez pas :

- de mentionner les impacts positifs et négatifs (utilisez le liste de la dernière activité),
- de donner des exemples concrets et une conclusion claire;
- que chaque membre du groupe devrait parler pendant l'exposé.

Vous pouvez utiliser des dictionnaires.

5) Enfin, on va faire un résumé de notre leçon. Travaillez individuellement, vous pourrez discuter de vos réponses en paire après.

- a) Écrivez deux adjectifs qui décrivent notre leçon.
- b) Puis écrivez trois noms qui décrivent ce que de nouveau vous avez appris.
- c) Enfin, écrivez une phrase qui explique ce que vous trouvez inspirant à la leçon.

FICHE ENSEIGNANT (A2)

fiche pédagogique - enseignant *La Corse (et ses randonnées, A2, 45 + 45 minutes,* *adolescents)*

10 choses qui rendent la Corse unique (Bruno Maltor, YouTube)

(1:35–3:00 min)

Les objectifs de la leçon

Objectifs communicatifs / pragmatiques

- formuler les impacts négatifs du tourisme sur la nature
- en se basant sur ses connaissances préalables, formuler des hypothèses
- en se basant sur des arguments, formuler une conclusion
- caractériser une situation de communication courante (une conversation entre touristes concernant leur voyage) et la comprendre
- écouter activement la vidéo authentique sur la Corse et d'en extraire des informations pertinentes
- commenter de manière critique le travail des autres
- s'engager activement dans le travail de groupe, préparer ensemble une présentation

Objectifs éducatifs

- avoir les connaissances de base sur la Corse (situation géographique, brève description) et les utiliser activement

Objectifs linguistiques

- enrichir le vocabulaire lié au tourisme
- identifier et comprendre les numéraux dans le discours parlé

Conseils pour travailler avec la vidéo :

- vous avez la transcription de toute la vidéo à votre disposition
- vous pouvez changer la vitesse de la vidéo
- vous pouvez arrêter la vidéo, la commenter, l'expliquer, et puis continuer
- vous pouvez reculer et avancer dans la vidéo
- vous pouvez utiliser la vidéo autrement, pour de différentes activités
- vous et vos élèves, vous devriez profiter du travail

Vous avez besoin :

- d'une fiche apprenant imprimée pour chaque élève
- d'une transcription de la vidéo (faisant partie de ce document)

Première leçon

Avant de montrer la vidéo (5 minutes) : Avant de distribuer la fiche aux élèves, il est nécessaire d'aborder le thème du tourisme en Corse. Vous pouvez commencer par exemple

avec les questions suivantes : *Aimez-vous voyager dans des pays étrangers ? Qu'est-ce que vous aimez dans le voyage ? Avez-vous déjà été en Corse ? Quelles expériences avez-vous de la Corse ?*

Et continuez ainsi : *Au cours des deux prochaines heures, nous parlerons de la Corse et du tourisme. Commençons d'abord par une vidéo du youtubeur français Bruno Maltor, qui réalise des vidéos de voyage. La vidéo s'appelle 10 choses qui rendent la Corse unique. Quelles sont les dix choses que Bruno mentionne, selon vous ?* (ses plages, ses randonnées, Bonifacio, Les îles Lavezzi, ses villages, Les aiguilles de Bavella, ses fonds marins, sa gastronomie, Le Cap Corse)

Laissez les élèves réfléchir un moment et présenter leurs idées, puis énumérez ces dix choses.

Lexique (5 minutes) : Afin de faciliter la compréhension de la vidéo, vous pouvez utiliser le tableau de lexique. Si nécessaire, choisissez vous-même le lexique pertinent. Cependant, laissez vos élèves trouver le sens des mots, par exemple à l'aide d'une image d'un paysage corse.

Lexique	
un paysage	une corde
une île	une chaîne
un lac	protéger
une réserve	considérer comme
une randonnée	conserver

1) Quiz (15–20 minutes) : Avant de montrer la vidéo, lisez les questions ensemble à haute voix, et corrigez la prononciation en répétant correctement les passages problématiques. Ensuite, donnez aux élèves quelques minutes pour essayer de deviner les bonnes réponses en binôme - chacun devrait justifier sa supposition en se basant sur ses connaissances actuelles, et ils devraient décider ensemble de la réponse potentielle correcte, écrivant également ensemble leur justification.

Puis montrez la vidéo : *Écoutez attentivement la vidéo. Essayez de trouver les réponses correctes à deux des quatre questions suivantes. Identifiez quelles questions ne sont pas répondues dans cet extrait.*

Discutez avec eux de ce qu'ils ont compris dans la vidéo, mais ne révélez pas les réponses correctes. Repassez la vidéo une fois de plus.

Laissez les élèves partager leurs réponses. Faites la correction ensemble en ajoutant les réponses aux questions 2 et 4 (et des informations plus détaillées - ci-dessous, en utilisant la langue maternelle pour clarifier si nécessaire). Interrogez les élèves pour savoir s'ils ont bien deviné les réponses. Demandez à entendre les justifications qu'ils ont écrites - aucune n'est incorrecte dans ce cas, bien que certaines puissent paraître simples (par exemple, je le sais, je devine la réponse au milieu; je l'ai entendu quelque part) tandis que d'autres peuvent être plus complexes (par exemple, je sais que Napoléon est né à Ajaccio, donc cela pourrait

être la capitale de la Corse ; je sais que la Corse fait partie de la France, mais c'est quand même une grande île, ils pourraient avoir leur propre langue). Repassez les passages précis de la vidéo, si vous le jugez pertinent (ou si les élèves le demandent eux-mêmes).

Et voici, un petit quiz sur la Corse :

1) *Quel est le surnom de la Corse ?*

- a) **L'île de beauté**
- b) L'île mystérieuse
- c) L'île aux trésors

2) *Quelle est la langue officielle de la Corse ?*

- a) Le français
- b) Le corse
- c) **Les deux**

3) *Quel est le nom du célèbre sentier de randonnée en Corse ?*

- a) GR10
- b) **GR20**
- c) GR30

4) *Quelle est la capitale de la Corse ?*

- a) **Ajaccio**
- b) Capitello
- c) Bonifacio

1) a) L'île de beauté (2.19–2.40)

La Corse, qui avec ses 8 600 km², représente 1,6 % du territoire français, se fait appeler l'île de beauté. Mais que signifie ce surnom et d'où vient-il ? Certains historiens affirment que les Grecs appelaient la Corse "Kallisté", qui en grec ancien signifie "la plus belle". En réalité, l'expression "île de beauté" n'apparaît qu'à la fin du XIX^{ème} siècle. En effet, les corses eux-mêmes, inventent cette formule, dans un but publicitaire, afin d'attirer les touristes. Il faut dire que la Corse est effectivement une île magnifique, entre mer et montagne, qui dispose de paysages uniques, à couper le souffle. De plus, du fait de sa situation géographique et de son histoire, c'est également un vrai bouillon de culture. (<https://www.ronic.fr/pourquoi-appelle-t-on-la-corse-ile-de-beaute/>)

non mentionné 2) c) Les deux

Les génois italiens ayant dominé la Corse pendant cinq siècles, le corse est étroitement lié avec leur langue. Encore aujourd'hui, il existe toujours un débat quant aux origines de la langue corse. Elle possède sans conteste des influences étrusques, mais également romaines car, bien plus tard, les romains ont essayé de latiniser l'île. À partir du XI^{ème} siècle, la Corse est dominée par les pisans qui enrichissent la langue de nombreuses expressions toscanes.

En 1769, la Corse devient française. Le français est ainsi établi comme langue officiellement et le corse strictement interdit. Le français influence également le corse et de nombreux mots français sont passés dans le langage corse commun. De nos jours, de nombreux nouveaux mots corses sont constamment inventés, notamment dans le domaine technique dont le vocabulaire s'enrichit en permanence avec l'invention de nouvelles techniques.

À la fin des années 60, le corse a connu un véritable renouveau. Le corse a été reconnu langue régionale en 1974 et a pu dès lors être enseigné librement à l'école. En 1981, l'université de Corte est réouverte et un institut de recherche et de conservation de la langue régionale est créé. Jusqu'alors, le corse était uniquement une langue orale, il n'y avait donc pas de règles de grammaire ni d'orthographe.

(<https://www.paradisinfo/infos-sur-ile-de-corse/la-langue-corse/>)

3) b) GR20 (1.35–1.45)

« GR » signifie « Grande Randonnée ». Le GR20 (Fra Li Monti de son nom d'origine) est LE sentier de grande randonnée en Corse (le numéro 20 est l'ancien numéro de département de la Corse). Le GR20 est donc le sentier de grande randonnée qui traverse la Corse au départ de Calenzana pour une arrivée à Conca (ou l'inverse, c'est vous qui décidez, vous verrez sur ce site que ce choix peut être décisif selon les périodes). Il mesure 180 kilomètres et totalise plus de 11.000 mètres de dénivelé positif, un circuit de légende pour les randonneurs ! Le GR20, c'est 16 jours de marche en montagne, pour ne pas dire en haute montagne : une aventure découpée par la nuit en refuge ou en tente et la journée sur le chemin corse. Cette traversée n'est pas dangereuse ou infaisable mais il faut avoir en tête que c'est un trek pour les sportifs ou les randonneurs bien entraînés ! (<https://gr20-infos.com/>)

Sentier européen – Ce gigantesque réseau offre la possibilité d'explorer la quasi-totalité de l'Europe à pied : vous pouvez suivre un chemin GR continu d'est en ouest, des États baltes et de la Pologne à l'Irlande, ou du nord au sud, de la mer du Nord à la Méditerranée, du cap Nord à Gibraltar.

(<https://grsentiers.org/itineraires-europeens/181-sentier-europeen.html>)

non mentionné 4) a) Ajaccio

Ajaccio (prononcé en français : [aʒaksjo] ; en italien : [a'jat.tʃo] Note 1 ; en corse : [a'jattʃu]) est une commune française, préfecture du département de la Corse-du-Sud et chef-lieu de la Corse.

Ajaccio est surnommée la « cité impériale » — auparavant la « cité du corail » — en référence à l'empereur Napoléon I^{er}, originaire de la ville et né le 15 août 1769 trois mois après la conquête de l'île par l'armée de Louis XV. Elle fut la première ville libérée de France métropolitaine pendant la Seconde Guerre mondiale, le 9 septembre 1943.

2) Répondre aux questions (10–15 minutes) : Connaissez-vous déjà les réponses aux questions suivantes ? Écoutez la vidéo encore une fois pour être sûrs !

1) Pourquoi Bruno parle-t-il avec les femmes ? (1.48–2.05)

Pour leur demander le chemin jusqu'au lac de Capitello.

2) Combien de temps faut-il marcher pour arriver au lac de Capitello ? (1.48–2.05)

C'est une heure et demie si on marche bien. Donc trois heures pour Bruno.

3) Combien de pourcent de l'île de beauté fait la réserve naturelle régionale ? (2.30–2.40)

40%.

4) Quel conseil Bruno donne aux touristes qui visitent la Corse ? (2.43–2.49)

Faire une randonnée au moins.

Donnez aux élèves les instructions suivantes : *Lisez attentivement les consignes et les questions. Tout est clair ? Connaissez-vous déjà les réponses ?*

Accordez-leur du temps pour compléter les réponses dont ils se souviennent, ensuite, montrez la vidéo.

Lors de la correction commune (c'est également le moment où vous pouvez donner aux élèves la transcription de la vidéo, si vous trouvez cela utile), guidez les élèves pour caractériser toute la situation de communication (qui étaient les locuteurs, où se trouvaient-ils, quelle était leur intention communicative, si cette intention a été réussie, etc.). En conclusion, posez aux élèves les questions suivantes : *Avez-vous une expérience personnelle de la randonnée en montagne ? Avez-vous déjà suivi un sentier de randonnée équipé de cordes et de chaînes ? Ou cela ne vous attire-t-il pas du tout ?* Laissez-les discuter de ce sujet en petits groupes pendant quelques minutes.

Fin de la leçon : Accordez aux élèves le temps pour d'éventuelles questions et encouragez-les à évaluer la leçon en une seule phrase (*En quoi cette leçon a été bénéfique pour vous ?*) - ils peuvent l'écrire sur une feuille de travail ou le dire à voix haute. N'oubliez pas de mentionner que vous continuerez lors de la prochaine leçon.

Deuxième leçon

Pour ouvrir la leçon (5 minutes) : Nous commencerons la leçon en résumant ce que nous avons fait la dernière fois. Cela peut être fait soit par vous, soit vous pouvez choisir quelqu'un dans la classe.

Ensuite, donnez aux élèves les instructions suivantes : *Aujourd'hui, nous ne parlerons pas seulement de la Corse. Vous savez déjà que la Corse est parfois appelée l'île de beauté et est un endroit prisé des touristes qui viennent non seulement pour la mer, mais aussi pour la montagne, afin de profiter de la belle nature. La Corse abrite également Le Parc naturel régional de Corse et l'un des sentiers européens les plus célèbres, le GR20. Cela ressemble à un paradis sur terre, n'est-ce pas ? Mais avez-vous déjà pensé que les touristes pourraient endommager cette beauté ? Aujourd'hui, nous allons examiner comment les touristes peuvent influencer la nature et ce que nous pouvons faire à ce sujet.*

3) Impact négatif du tourisme sur la nature (10–15 minutes): Vous travaillerez en petits groupes. Réfléchissez aux impacts négatifs que le tourisme peut avoir sur la nature. Consultez-les en votre groupe. Notez vos idées sous forme de points sur une feuille et classez-les par ordre d'importance.

Vous, en tant qu'enseignant(e), répartirez les élèves en groupes de trois ou quatre personnes, ou vous pouvez les laisser se diviser eux-mêmes. Fixez-leur un temps déterminé pour travailler (environ 5 minutes) et autorisez l'utilisation de dictionnaires.

Une fois le travail terminé, demandez-leur d'échanger leur feuille de réponses avec un autre groupe et donnez les instructions : *Au sein de votre groupe, lisez les réponses de l'autre groupe que vous avez devant vous. Ajoutez-y un court commentaire critique - si vous êtes d'accord/pas d'accord et pourquoi, ce que vous ajouteriez éventuellement. Assurez-vous que tous les membres du groupe s'expriment. Une fois cela fait, restituez la feuille à ses auteurs.*

Une fois que les élèves auront terminé cette activité, nous passerons à l'activité suivante.

4) Présentation (25 minutes):

À ce stade, il semble que le tourisme ne fasse que du tort à la nature. Qu'en pensez-vous ? Pouvez-vous trouver aussi des avantages que le tourisme peut avoir pour la nature ? Votre tâche sera de préparer un court exposé (de 2 minutes) dans les mêmes groupes, dans lequel vous présenterez votre opinion sur le tourisme et son impact sur la nature. N'oubliez pas de mentionner les impacts positifs et négatifs, des exemples concrets et une conclusion claire. Vous pouvez utiliser des dictionnaires, et vous avez 15 minutes pour travailler sur cette tâche.

Pendant le travail en groupe, circulez et encouragez les groupes à impliquer tous les membres.

Après la phase de préparation, les présentations suivront. Commentez chaque présentation immédiatement, en mettant l'accent sur les critères définis :

- impacts négatifs et positifs du tourisme sur la nature mentionnés,
- exemples concrets,
- conclusion claire,
- chaque membre du groupe parle.

Laissez également aux élèves l'occasion de s'exprimer sur les performances de leurs copains de classe.

5) Résumé (5 minutes) :

Enfin, on va faire un résumé de notre leçon. Travaillez individuellement, vous pourrez discuter de vos réponses en paire après.

- a) *Écrivez deux adjectifs qui décrivent notre leçon.*
- b) *Puis écrivez trois noms qui décrivent ce que de nouveau vous avez appris.*
- c) *Enfin, écrivez une phrase qui explique ce que vous trouvez inspirant à la leçon.*

Le résumé peut être réalisé individuellement par chaque élève ou en utilisant des outils en ligne tels que www.mentimeter.com, qui permettent de partager les réponses et de mettre en évidence celles qui sont fréquentes.

Si vous faites le résumé du cours avec votre classe pour la première fois, il est recommandé d'expliquer pourquoi il est important de le faire : Cela peut aider à mieux comprendre le thème abordé, à mieux mémoriser les informations, et à voir les différents points de vue des autres élèves.

TRANSCRIPTION DE L'EXTRAIT

Ensuite, il faut vraiment que je vous parle des randonnées en Corse, parce qu'il y en a un paquet, dont notamment le mythique GR20, souvent considéré comme le plus beau GR. Et aujourd'hui j'ai fait un morceau pour prendre le lac de Capitello.

Jusqu'à Capitello ? Ouais. Donc c'est une heure et demie si on marche bien, oui. Une heure et demie ? Donc trois heures pour moi, c'est ça ? Mais il y a, il y a des petits moments sympas et tous, avec des cordes, des chaînes et tout, ça va être sympa. Ouais, ça va être sympa. Pour le blog, ça va être génial (? ...) C'est l'aventure. Okais, très bien. Merci beaucoup.

Messieurs, dames, le fameux lac de Capitello. En Corse, sinon on dit « Caputello » pour... pour les ... comme moi. Il est juste magnifique et il fait partie de la fameuse réserve naturelle régionale, ba, de Corse qui fait plus de 350 000 hectares, alors pour donner un ordre d'idée parce qu'un chiffre comme ça on comprend pas toujours. C'est 40% de l'île de beauté, il y a en fait ce parc naturel régional de l'île, il a pour but notamment de plus conserver, protéger, ce genre de petit bijou visuel et c'est pour notre bonheur en fait, on va pas se mentir. Donc clairement, pour tous qui viennent en Corse, sans faire une randonnée au moins, bah, je trouve qu'en fait vous êtes pas vraiment venus en Corse quoi parce que ça fait vraiment partie du paysage, de la culture et du kif que de venir ici.

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY (B1)

fiche apprenant

La Corse (B1)

10 choses qui rendent la Corse unique (Bruno Maltor)

Caractérissez en trois mots maximum le but de la vidéo :

Utilisez quelques adjectifs pour décrire la manière dont Bruno Maltor parle :

Lexique	
un coin	être obligé
une bouée	abuser
des aiguilles (une aiguille)	impliquer
Plus Beaux Villages de France	partager
la constitution	promettre
le droit de vote aux femmes	sans aucun doute
ne pas faire rire les mouettes	

1) Regardez la vidéo dans laquelle Bruno Maltor vous présente sa plage préférée. Prenez des notes sur toutes les expressions ou mots qui caractérisent la plage selon Bruno.

Quelle émotion percevez-vous dans cet extrait ? Comment sont-elles liées au vocabulaire utilisé ?

2) Lisez les affirmations suivantes, regardez la vidéo et choisissez, si elles sont vraies ou fausses.

1. L'auteur pense qu'il est intéressant d'explorer les petits villages en Corse.
2. Selon l'auteur, Sant Antonino est l'un des plus anciens villages de l'île et est considéré comme l'un des plus beaux de France.
3. L'auteur recommande de visiter Pigna car les voitures y sont interdites, ce qui le rend calme et agréable.
4. Corte est une ville de 10 mille habitants considérée comme la capitale de la Corse.
5. Pascal Paoli a déclaré l'indépendance de la Corse à Corte en 1755.
6. Pascal Paoli a dirigé la République indépendante de la Corse jusqu'en 1769.
7. En France, le droit de vote aux femmes a été donné de 100 ans plus tard qu'en Corse.
8. La situation géographique de Zonza offre une vue magnifique sur les sommets des montagnes, selon l'auteur.

3) Devenons reporters ! (Cette activité sera expliquée par votre enseignant.)

4) Comme activité finale de cette leçon, veuillez faire l'auto-évaluation - c'est-à-dire la vérification que les objectifs de cette leçon ont été atteints. Merci de votre participation !

Chez chacun des énoncés suivants, entourez le degré de vérité selon vous (1 = totalement faux, 5 = totalement vrai):

Je comprends comment les émotions peuvent influencer la façon dont nous parlons.

1 2 3 4 5

Je pense que la langue peut servir d'outil de manipulation.

1 2 3 4 5

Je suis conscient/e des avantages et des risques du tourisme.

1 2 3 4 5

Complétez les phrases suivantes :

Lors du travail en binôme, j'ai réussi à...

La préparation de l'entretien s'est déroulée...

Répondez aux questions suivantes :

Qu'est-ce qui vous a semblé intéressant lors de cette leçon et pourquoi ?

En revanche, qu'est-ce qui vous a paru inutile, ennuyeux, incompréhensible... ?

Qu'est-ce que cette leçon vous a apporté ?

FICHE ENSEIGNANT (B1)

fiche enseignant *La Corse (et ses randonnées, B1, 45 + 45 minutes,* *adolescents)*

10 choses qui rendent la Corse unique (Bruno Maltor, YouTube)

(P1 0:00–0:30; P2 0:30–1.35; P3 5:45–7:35 min)

Les objectifs de la leçon

Objectifs communicatifs / pragmatiques

- comprendre comment et pourquoi l'expression linguistique est influencée par l'intention du discours
- comprendre que le langage peut être un outil de manipulation
- travailler de manière critique avec le matériel vidéo en tant que source potentielle d'informations
- être conscient des avantages et des risques du tourisme
- exprimer une opinion et la soutenir avec des arguments appropriés
- travailler de manière fonctionnelle en binôme, écouter son partenaire, comparer ses réponses et réagir de manière constructive
- s'engager activement dans le travail de groupe et contribue à la préparation des entretiens

Objectifs éducatifs

- avoir les connaissances de base sur la Corse (situation géographique, brève description) et les utiliser activement

Objectifs linguistiques

- enrichir le vocabulaire lié aux voyages et au tourisme
- réviser l'utilisation des articles, pronoms, et prépositions

Conseils pour travailler avec la vidéo :

- vous avez la transcription de toute la vidéo à votre disposition
- vous pouvez changer la vitesse de la vidéo
- vous pouvez arrêter la vidéo, la commenter, l'expliquer, et puis continuer
- vous pouvez reculer et avancer dans la vidéo
- vous pouvez utiliser la vidéo autrement, pour de différentes activités
- vous et vos élèves, vous devriez profiter du travail

Vous avez besoin :

- d'une fiche apprenant imprimée pour chaque élève
- d'une transcription imprimée P2 avec des espaces vides (faisant partie de ce document)
- d'une photo de la Corse à projeter (que les élèves décriront pendant l'activité d'introduction)

Première leçon

Avant de montrer la vidéo (10 minutes) : Pour introduire le thème de la Corse, du tourisme, du voyage, vous pouvez commencer par demander aux élèves leur expérience personnelle en matière de vacances à l'étranger ou de voyage dans des pays francophones, etc.

Ensuite, spécifiez la tâche de ce travail - elle consiste à regarder quelques passages de la vidéo *10 choses qui rendent la Corse unique* de Bruno Maltor, youtubeur et voyageur, et à faire des activités liées pour pouvoir découvrir la Corse, ses sites incontournables et magnifiques.

Dans tous les cas, il serait approprié :

- d'ouvrir le sujet des youtubeurs et de vidéos de voyage similaires, *Quelqu'un parmi vous suit-il des chaînes similaires ? Si oui, lesquelles ? Si oui, pourquoi ? Ou éventuellement, pour quelle raison d'autres personnes pourraient-elles les suivre ?*

- qui sont les auteurs de telles vidéos, et dans quel but, ainsi que qui est le public cible.

Dans quel but de telles vidéos sont-elles créées ? Pour qui sont-elles destinées - qui est le public cible ? Que peuvent-elles nous apporter ? Pouvons-nous nous fier à elles pour représenter la réalité ?

Vous pouvez également encourager les élèves à deviner les 10 choses qui rendent la Corse unique selon Bruno Maltor (dans la vidéo ce sont : ses plages, ses randonnées, Bonifacio, Les Iles Lavezzi, ses villages, Les aiguilles de Bavella, ses fonds marins, sa gastronomie, Le Cap Corse).

Montrer P1 (10 minutes) : Cette partie de la vidéo a pour but de spécifier aux élèves l'objectif de la vidéo et de présenter le style de son auteur. Tout cela devrait faciliter la compréhension.

Instructions possibles : *Maintenant, je vais vous diffuser un court extrait de la vidéo sur laquelle nous travaillerons aujourd'hui. Vous n'avez pas besoin de tout comprendre.*

Concentrez-vous principalement sur deux choses : dans quel but cette vidéo a-t-elle été tournée et comment caractériseriez-vous le discours de son auteur. Écrivez vos réponses sur vos feuilles de travail. Ensuite, vous pourrez les comparer et les commenter en paire.

Partagez les réponses en classe. Si nécessaire, posez-leur en plus des questions de compréhension (*Pourquoi Bruno se trouve-il en Corse ? Avez-vous compris sa blague ? etc.*).

Caractériser en trois mots maximum le but de la vidéo : Nous essayons d'arriver à la conclusion avec les élèves que le but de la vidéo est de convaincre le spectateur - sur la beauté de la Corse, de visiter la Corse, de suivre les prochaines vidéos de Bruno et de s'abonner à sa chaîne...

Utilisez quelques adjectifs pour décrire la manière dont Bruno Maltor parle : Il s'agit principalement de faire prendre conscience aux élèves que le langage des youtubeurs est spécifique et subordonné à une fonction persuasive. La parole de Bruno est rapide, enthousiaste, très fluide, émotionnelle, ... Il est bon de poser aux élèves à la fin la question

de savoir si le discours de Bruno est lié à son objectif, à la raison pour laquelle la vidéo a été tournée, si son discours est subordonné à cela, etc.

Lexique (5 minutes) : Pour faciliter la compréhension de la vidéo, vous pouvez utiliser le tableau de lexique. Demandez à vos élèves de deviner le sens des mots, par exemple à l'aide d'une image d'un paysage corse.

Lexique	
un coin	être obligé
une bouée	abuser
des aiguilles (une aiguille)	impliquer
Plus Beaux Villages de France	partager
la constitution	promettre
le droit de vote aux femmes	sans aucun doute
ne pas faire rire les mouettes	promettre

1) P2, caractéristique de la plage (20 minutes) : Regardez la vidéo dans laquelle Bruno Maltor vous présente sa plage préférée. Prenez des notes sur toutes les expressions ou mots qui caractérisent la plage selon Bruno.

Quelle émotion percevez-vous dans cet extrait ? Comment sont-elles liées au vocabulaire utilisé ?

Regardez la vidéo dans laquelle Bruno Maltor vous présente sa plage préférée. Prenez des notes sur toutes les expressions ou mots qui caractérisent la plage selon Bruno.

je suis allé en Polynésie française, en Nouvelle Calédonie (métaphore)

la couleur de l'eau (exclamation)

elle est extraordinaire (adjectif évaluatif)

il n'y a pas grand monde, regarde-moi ça, c'est pas de la triche, tu vois ? (il accentue ses mots, ce fait semble être très important)

J'étais bien obligé d'en parler, ne pas en parler, ça serait un peu abusé quand même. (hyperbole)

Quelle émotion percevez-vous dans cet extrait ? Comment sont-elles liées au vocabulaire utilisé ? Par exemple : la joie, l'enthousiasme (à discuter : sont-ils vrais ?); Par exemple : émotions positives = utilisation des adjectifs évaluatifs, exclamations, et métaphores pour exprimer la joie.

Montrez le P2 une ou deux fois. Puis, encouragez les élèves à comparer leurs réponses entre eux. Lors de la correction collective, utilisez la vidéo pour travailler sur des extraits précis et demandez aux élèves de les répéter.

Cette activité stimule la compréhension orale, enrichit le vocabulaire et encourage la réflexion sur la manière dont le langage influence nos perceptions et émotions.

Comme deuxième pas, donnez aux élèves la transcription de P2 avec des blancs (articles, pronoms et prépositions absents). Demandez-leur de les remplir de tête. Pour contrôler leurs réponses, montrez le P2 pour la dernière fois.

La transcription devrait approfondir la compréhension, les élèves peuvent mieux poser des questions sur les expressions ou le vocabulaire.

1. Ses plages, Plage du Lotu, Saleccia, Plage de Nonza

Je voulais quand même vous montrer ma plage préférée ____ Corse qui est juste ____, j'ai marché 10 minutes _____ arriver, je mettrai _____ les infos _____ le blog évidemment, mais regarde-moi ça ! Est-ce que vous êtes prêts, au niveau de la rétine ? Je ne suis pas sûr. La plage du Petit Sperone, messieurs et dames, et je peux vous ____ dire, je suis allé ____ Polynésie française, ____ Nouvelle Calédonie, juste la chance d'être ____, mais ____, la couleur de l'eau, elle défie toutes les plus belles plages que j'ai pu voir dans ma vie, elle est extraordinaire et il n'y a pas grand monde, regarde-moi ____, c'est pas de la triche, tu vois ? Ça c'est parce que je me suis levé tôt, il est 10 heures du mat environ. Et on est juste bien ____, donc oui évidemment les plages ____ Corse. J'étais bien obligé d'____ parler, ne pas ____ parler, ça serait ____ peu abusé quand même.

Fin de la leçon : Rappelez aux élèves que le travail avec la vidéo se poursuivra lors de la prochaine leçon.

Deuxième leçon

Pour ouvrir la leçon (5 minutes) : Pour introduire le thème de la dernière leçon, utilisez une photo d'une plage corse et donnez aux élèves 2 minutes pour écrire le maximum d'éléments qu'ils voient sur cette photo. Vous pouvez aussi encourager vos élèves à parler des youtubeurs-voyageurs, par exemple.

2) P3, lisez les affirmations, vrai/faux (15 minutes): Avant de montrer la vidéo, lisez les affirmations ensemble avec les élèves qui peuvent essayer de deviner les réponses correctes et commenter leur pronostic dans une discussion. Ensuite, montrez le passage de la vidéo une fois. Avant la deuxième écoute, demandez aux élèves de prendre des notes pendant la deuxième écoute, de justifier leurs réponses par les

citations du document. Après l'écoute, réunissez toutes les informations, partagez-les et discutez-les dans la classe.

Contrôlez cette activité en utilisant la transcription ou la vidéo.

La première partie de cette tâche (première écoute) s'oriente vers la compréhension de base, la deuxième exige la compréhension plus profonde.

- 1) *Bruno Maltor pense qu'il est intéressant d'explorer les petits villages en Corse. - VRAI*
- 2) *Selon l'auteur, Sant Antonino est l'un des plus anciens villages de l'île et est considéré comme l'un des plus beaux de France. - VRAI*
- 3) *L'auteur recommande de visiter Pigna car les voitures y sont interdites, ce qui le rend calme et agréable. - VRAI*
- 4) *Corte est une ville de 10 mille habitants considérée comme la capitale de la Corse. - FAUX*
- 5) *Pascal Paoli a déclaré l'indépendance de la Corse à Corte en 1755. - VRAI*
- 6) *Pascal Paoli a dirigé la République indépendante de la Corse jusqu'en 1769. - VRAI*
- 7) *En France, le droit de vote aux femmes a été donné de 100 ans plus tard qu'en Corse. - FAUX*
- 8) *La situation géographique de Zonza offre une vue magnifique sur les sommets des montagnes, selon l'auteur. - VRAI*

3) Devenons reporter ! Devenons interrogés (20 minutes) : Répartissez les élèves en groupes de 2 à 3 personnes (moins il y a de groupes, moins l'activité prendra de temps). Préparez des petits papiers avec des rôles spécifiques : l'un des membres du groupe sera le reporter (les élèves ou vous le choisissez), les autres membres du groupe tireront au sort ces rôles (chaque groupe aura un rôle, donc s'il y a deux personnes interrogées, elles auront le même rôle). Il s'agit de : un touriste français, un Corse d'Ajaccio, un Corse d'un petit village de montagne, et un propriétaire d'une agence de voyage.

Donnez-leur les instructions suivantes : *Vous avez eu l'occasion de découvrir de nombreuses informations sur la Corse. Maintenant, certains d'entre vous vont jouer le rôle de reporter, recueillant des opinions dans les rues de la capitale corse, Ajaccio, sur le tourisme en Corse, ses avantages, mais aussi ses inconvénients. Les membres restants du groupe auront un rôle spécifique qu'ils tireront au sort. Il peut s'agir d'un touriste français, d'un Corse d'Ajaccio, d'un Corse d'un petit village de montagne et d'un propriétaire d'une agence de voyage. Chaque groupe devra donc préparer une interview de deux minutes sur le thème des avantages et inconvénients du tourisme en Corse. N'oubliez pas que vous ne représentez pas vos propres opinions, mais celles de la personne que vous avez tirée au sort. Soyez clairs, donnez des arguments propres. Vous avez cinq minutes pour préparer l'interview.*

Après que les élèves auront tiré au sort leurs rôles, accordez cinq minutes pour le travail. Une fois le délai écoulé, les élèves présenteront leur entretien devant la classe.

Assurez-vous que cette activité ne dépasse pas les deux minutes prévues. Fournissez à chaque groupe un feedback court, en mettant l'accent sur les critères suivants (faites un résumé des critères aux élèves):

- 1) utilisation appropriée du vocabulaire,

2) utilisation appropriée des informations acquises lors du travail préalable avec la vidéo,

3) utilisation appropriée des arguments clairs et adéquats,

4) réalisation effective d'un entretien correspondant aux instructions (le reporter pose des questions et les personnes interrogées répondent selon les paramètres de leur rôle).

Si le temps le permet, il est possible de laisser les autres groupes exprimer s'ils estiment que les critères ont été remplis à leurs yeux.

4) Évaluation (5 minutes) : Demandez aux élèves de remplir un court questionnaire d'auto-évaluation. Vous pouvez ajouter que cela sert non seulement à vous, en tant qu'enseignant, mais aussi à eux-mêmes comme information sur ce qu'ils ont appris pendant la leçon.

Remerciez pour leur participation active et encouragez-les à continuer à explorer et à apprendre sur d'autres régions et cultures.

P1 = Première partie (0:00–0:30) : Bonjour tout le monde, j'espère que vous allez bien, comme vous le savez, cet été, je visite la France, et vous le savez sans doute aussi, je suis en Corse depuis quelque temps parce que j'ai répondu à un e-mail d'abonnées qui m'ont invité ici afin de découvrir des coins vraiment atypiques, et c'était pas la regarder parce que cette vidéo-là c'est une de mes préférées sans aucun doute. Ça m'étonne de ne l'a pas encore vue.

En tout cas, si je fais une nouvelle vidéo sur la Corse, c'est pour vous partager les 10 choses qui la rendent vraiment unique, incroyable à mes yeux, et je commence tout de suite par quelque chose qui est vraiment spécial ici, c'est les bouées jaunes... C'est totalement faux, je parlerai des plages bien évidemment. Yes !

P2 = Deuxième partie (0:30–1:35) :

1. Ses plages, Plage du Lotu, Saleccia, Plage de Nonza

Je voulais quand même vous montrer ma plage préférée en Corse qui est juste là, j'ai marché 10 minutes pour y arriver, je mettrai toutes les infos sur le blog évidemment, mais regarde-moi ça ! Est-ce que vous êtes prêts, au niveau de la rétine ? Je ne suis pas sûr. La plage du Petit Sperone, messieurs et dames, et je peux vous le dire, je suis allé en Polynésie française, en Nouvelle Calédonie, juste la chance d'être là, mais là, la couleur de l'eau, elle défie toutes les plus belles plages que j'ai pu voir dans ma vie, elle est extraordinaire et il n'y a pas grand monde, regarde-moi ça, c'est pas de la triche, tu vois ? Ça c'est parce que je me suis levé tôt, il est 10 heures du mat environ. Et on est juste bien là, donc oui évidemment les plages en Corse. J'étais bien obligé d'en parler, ne pas en parler, ça serait un peu abusé quand même.

P3 = Troisième partie (5:45–7:33) :

5. Ses villages

La cinquième raison de partir en Corse selon moi, c'est pour explorer ses petits villages. Sant Antonino, par exemple, est l'un des plus anciens de l'île, il fait partie de label des Plus Beaux Villages de France dont je vous parle assez souvent. Je vous conseille aussi Pigna, l'un de mes favoris, notamment parce qu'il y a interdit aux voitures dans son centre ce qui le rend super calme et agréable à visiter.

On se triche un tout petit peu sur cette partie-là, parce qu'on vient d'arriver à Corte qui n'est pas vraiment un village, c'est plus une ville de 10 mille habitants environ, oui, 8 mille précisément, donc Corte que vous pouvez voir derrière moi, c'est la capitale historique et culturelle de la Corse depuis très longtemps. Pourquoi ? Parce que Pascal Paoli qui est une figure emblématique de l'île, j'ai été déjà entendu son nom, il a déclaré l'indépendance de la Corse ici en 1755. Et jusqu'aux 1769 il va être à la tête de la République indépendante de la Corse. Qu'est-ce que ça implique ? Ça implique notamment, ben, une constitution, et je trouve qu'il y a quelque chose super intéressant dans cette dernière à savoir que le droit de vote aux femmes était déjà donné à l'époque. Alors ça peut, peut-être, vous faire sourire derrière votre écran mais rendez-vous juste compte que par exemple dans notre république actuelle le droit de vote aux femmes, il a été donné en – tu le sais, tu te rappelles peut-être – et c'est un chiffre assez triste, 1944.

Donc vraiment, c'est quelque chose d'assez fou, je trouve, mais en tout cas, Corte s'est chargé d'histoire, venez ici, je vous promets que vous ne regrettez pas, et la petite vue sur belvédère de bon matin, ça c'est cadeau, c'est Brubru qui s'est levé bien tôt. On valide, évidemment. Ça, ça fait pas rire les mouettes.

Et le dernier village que je voulais vraiment vous montrer, c'est Zonza, et ce qui est très cool avec Zonza c'est sa situation géographique, parce que regarde-moi ça, c'est juste magnifique, et c'est pas les Dolomites derrière, même si on n'est pas trop loin de l'Italie, ça, c'est les aiguilles de (Cléme ?) : Bavella.

TRANSKRIPCE PRO CVIČENÍ 2 (B1)

1. Ses plages, Plage du Lotu, Saleccia, Plage de Nonza

Je voulais quand même vous montrer ma plage préférée ____ Corse qui est juste ____, j'ai marché 10 minutes _____ arriver, je mettrai _____ les infos _____ le blog évidemment, mais regarde-moi ça ! Est-ce que vous êtes prêts, au niveau de la rétine ? Je ne suis pas sûr. La plage du Petit Sperone, messieurs et dames, et je peux vous ____ dire, je suis allé ____ Polynésie française, _____ Nouvelle Calédonie, juste la chance d'être ____, mais ____, la couleur de l'eau, elle défie toutes les plus belles plages que j'ai pu voir dans ma vie, elle est extraordinaire et il n'y a pas grand monde, regarde-moi ____, c'est pas de la triche, tu vois ? Ça c'est parce que je me suis levé tôt, il est 10 heures du mat environ. Et on est juste bien ____, donc oui évidemment les plages _____ Corse. J'étais bien obligé d'____ parler, ne pas ____ parler, ça serait ____ peu abusé quand même.

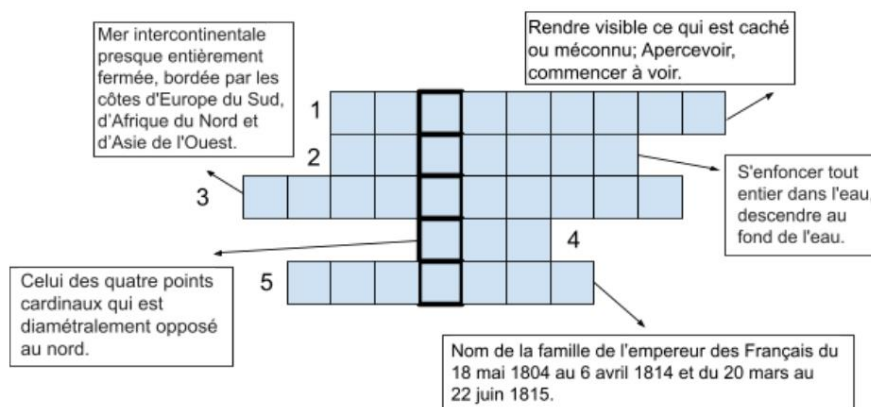
1. Ses plages, Plage du Lotu, Saleccia, Plage de Nonza

Je voulais quand même vous montrer ma plage préférée ____ Corse qui est juste ____, j'ai marché 10 minutes _____ arriver, je mettrai _____ les infos _____ le blog évidemment, mais regarde-moi ça ! Est-ce que vous êtes prêts, au niveau de la rétine ? Je ne suis pas sûr. La plage du Petit Sperone, messieurs et dames, et je peux vous ____ dire, je suis allé ____ Polynésie française, _____ Nouvelle Calédonie, juste la chance d'être ____, mais ____, la couleur de l'eau, elle défie toutes les plus belles plages que j'ai pu voir dans ma vie, elle est extraordinaire et il n'y a pas grand monde, regarde-moi ____, c'est pas de la triche, tu vois ? Ça c'est parce que je me suis levé tôt, il est 10 heures du mat environ. Et on est juste bien ____, donc oui évidemment les plages _____ Corse. J'étais bien obligé d'____ parler, ne pas ____ parler, ça serait ____ peu abusé quand même.

PRACOVNÍ LIST PRO ŽÁKY (B2)

niveau B2

10 choses qui rendent la _____ unique (Bruno Maltor)



1) Caractérissez la communication (situation communicative) de la première partie de la vidéo en utilisant les mots suivants : la situation formelle/informelle, le ton, le locuteur, le langage, les expressions familières, l'interaction, l'auditoire

2) Regardez la deuxième partie de la vidéo et répondez aux questions suivantes en fournissant des réponses claires et détaillées.

- Quel est le thème principal de l'extrait ?
- Quels sont les champs lexicaux présents dans cet extrait ?
- Trouvez deux mots pour chaque champ sémantique.
- Notez 5 mots ou expressions que vous ne connaissez pas.

Définition du champ lexical:

Définition : Les champs lexicaux sont des groupes de mots se rapportant à une même idée.

Exemple : école - devoir, élève, enseigner, apprendre, tester, stressé, amitié, vacances...

niveau B2

3) Regardez la vidéo encore une fois et choisissez les bonnes réponses (seule une réponse est correcte) :

- 1) Quel est le rapport de l'auteur avec la ville de Bonifacio ?
 - a) Il a vécu à Bonifacio pendant plusieurs années.
 - b) Il considère que la ville est un lieu incontournable à visiter en Corse.
 - c) Il n'aime pas la ville de Bonifacio.

- 2) Pourquoi l'auteur recommande-t-il de visiter Bonifacio au moment du coucher de soleil ?
 - a) Parce que les rues étroites et les bâtiments anciens sont mieux éclairés à ce moment-là.
 - b) Parce que le coucher de soleil est un spectacle magnifique à voir depuis les sentiers alentour.
 - c) Parce que c'est le moment où la ville est la moins fréquentée par les touristes.

- 3) Qu'est-ce qui rend la ville de Bonifacio unique en son genre ?
 - a) Ses plages paradisiaques.
 - b) Ses ruelles étroites et ses vieux bâtiments.
 - c) Sa proximité avec les îles Lavezzi.

- 4) Quels sont les avantages de la réserve naturelle des îles Lavezzi ?
 - a) On peut y pêcher librement.
 - b) Les poissons ne sont pas farouches.
 - c) On peut y marcher librement hors des chemins balisés.

niveau B2

5) Comment l'auteur décrit-il les îles Lavezzi ?

- a) Comme faisant partie des 64 merveilles naturelles françaises.
- b) Comme un endroit où les poissons sont rares.
- c) Comme un endroit paradisiaque avec une eau bleue turquoise et une plage magnifique.

6) Qu'est-ce qui est à éviter dans la réserve naturelle des îles Lavezzi ?

- a) Marcher hors des chemins balisés.
- b) Toucher aux poissons.
- c) Nager au milieu des bancs de poissons.

4) Reformez de nouveaux groupes de trois ou quatre personnes. Pendant un moment, l'un d'entre vous deviendra un youtubeur pas encore connu. Les autres membres du groupe joueront ses bons amis qui veulent l'aider. Préparez ensemble une courte séquence simulant une vidéo qui lui permettra d'obtenir 10 000 nouveaux abonnés.

Vous devez :

- choisir un de ces thèmes : les vacances totalement terrifiantes / les plus romantiques / mystérieuses,
- communiquer avec votre public de la même manière que Bruno Maltor dans sa vidéo,
- enchanter votre public.

5) Résumé : Expliquez comment ces deux leçons peuvent être utiles pour améliorer vos compétences (et lesquelles), par exemple :

- compétence d'analyser un discours,
- compétence communicative (présenter votre opinion, écouter les autres, réagir en discussion...),
- compétence de travail collaboratif, etc.

Soyez concrets. Vous pouvez prendre des notes, mais surtout, participez au remue-méninges avec les autres.

FICHE ENSEIGNANT (B2)

fiche pédagogique - enseignant *La Corse (et ses randonnées, B2, 45 + 45 minutes,* *adolescents)*

10 choses qui rendent la Corse unique (Bruno Maltor)

(P1 0:00–0:30; P2 3.05–5:45 min)

Les objectifs de la leçon

Objectifs communicatifs / pragmatiques

- comprendre et décrire adéquatement la situation communicative dans une vidéo de YouTube
- identifier les caractéristiques spécifiques du discours parlé dans la vidéo youtube et être capable de le reproduire
- identifier le thème d'un discours parlé authentique
- utiliser un schéma pour enregistrer les réponses
- sur la base des informations nouvellement acquises, préparer une scène jouée selon les instructions données
- discuter avec son partenaire en binôme de ses réponses, discuter en classe, être capable de l'écouter activement
- s'engager activement dans le travail de groupe

Objectifs éducatifs

- avoir les connaissances de base sur la Corse

Objectifs linguistiques

- enrichir le vocabulaire lié aux voyages et au tourisme
- enrichir le vocabulaire avec les expressions familières
- identifier les champs lexicaux dans l'extrait d'une vidéo
- estimer la signification des mots ou des phrases en fonction du contexte

Conseils pour travailler avec la vidéo :

- vous avez la transcription de toute la vidéo à votre disposition
- vous pouvez changer la vitesse de la vidéo
- vous pouvez arrêter la vidéo, la commenter, l'expliquer, et puis continuer
- vous pouvez reculer et avancer dans la vidéo
- vous pouvez utiliser la vidéo autrement, pour de différentes activités
- vous et vos élèves, vous devriez profiter du travail

Vous avez besoin :

- d'une fiche apprenant imprimée pour chaque élève
- d'une transcription imprimée P2 avec des espaces vides (faisant partie de ce document)

Première leçon

Pour ouvrir la leçon (5 minutes) : Informez les élèves que vous travaillerez avec une vidéo de voyage de YouTube au cours des deux prochaines heures. Encouragez-les à faire les mots croisés afin de découvrir le thème de la vidéo. Ils peuvent travailler en paires ou individuellement.

Solution des mots croisés :

- 1) *découvrir*
- 2) *plonger*
- 3) *Méditerranée*
- 4) *sud*
- 5) *Bonaparte*

1) Caractériser la situation communicative (10 minutes) :

Caractériser la communication (situation communicative) de la première partie de la vidéo en utilisant les mots suivants : *la situation formelle/informelle, le ton, le locuteur, le langage, les expressions familières, l'interaction, l'auditoire*

Montrez aux élèves P1 et demandez-leur de caractériser la situation communicative dans le passage donné. Attirez leur attention sur l'utilisation des termes de l'exercice 1. Travaillez ensemble, posez les questions pour spécifier leurs réponses. En conclusion, demandez aux élèves de résumer tout ce qui a été dit.

Solution possible :

La situation communicative de cet extrait est informelle et décontractée. Il s'agit d'une vidéo sur une chaîne YouTube, où l'émetteur (un vlogueur) partage son expérience de voyage en Corse. Le ton est amical et personnel, le locuteur s'adresse directement à son public en utilisant des expressions familières telles que "Bonjour tout le monde" et en partageant des détails de sa vie et de son voyage. Il mentionne avoir répondu à un e-mail d'abonnés, ce qui suggère une interaction avec sa communauté en ligne. La personne semble enthousiaste à l'idée de partager des aspects uniques de la Corse avec son auditoire et utilise un langage décontracté et humoristique, comme le montre la référence humoristique aux "bouées jaunes" avant de rectifier pour parler des plages.

2) P2, répondre aux questions ouvertes (10 minutes) : En faisant cet exercice, accentuez la nécessité de prendre des notes. Informez les élèves qu'ils regarderont la vidéo deux fois. Avant la deuxième projection, assurez-vous de leur progression. Accordez suffisamment de temps aux élèves pour prendre des notes.

Une fois qu'ils ont terminé leur travail, ne commencez pas immédiatement à contrôler. Poursuivez avec l'exercice suivant.

Solution possible (les réponses possibles sont nombreuses) :

1) Quel est le thème principal de l'extrait ? *L'extrait parle de la ville de Bonifacio en Corse et des îles Lavezzi qui se trouvent à proximité. Le thème principal de l'extrait est la découverte et l'appréciation de la beauté naturelle de cette région, ainsi que la protection de la nature.*

2) Quels sont les champs lexicaux présents dans cet extrait ? 3) Trouvez deux mots pour chaque champ lexical.

Le paysage : Bonifacio, sentiers, îles Lavezzi, falaises, plage...

La nature / l'environnement : coucher de soleil, réserve naturelle, protection, poissons, fleurs, merveilles naturelles françaises...

Les sensations / la description subjective : turquoise, paradisiaque, tranquille, magnifiques, unique, point de vue...

Les voyages / le tourisme : explorer, le bateau...

4) Notez 5 mots ou expressions que vous ne connaissez pas. (Les réponses possibles de vos élèves.)

un point de vue de ouf = une vue incroyable

un skipper = un skippeur d'un voilier

ça va chier = une expression familière, ça va barder, cela devient dangereux, en parlant d'une action

Inspecteur Brubru = le diminutif de Bruno

3) P2, répondre aux questions fermées (10 minutes) : Donnez aux élèves le temps de lire les questions et les réponses, et encouragez-les à demander des explications s'ils ne comprennent pas quelque chose. Rappelez aux élèves qu'ils peuvent toujours développer leurs réponses dans l'exercice numéro 2 en regardant la vidéo.

Montrez la vidéo une fois. Si cette forme d'exercice vous semble trop facile, vous pouvez utiliser les questions sans réponses données ou modifier l'ordre des questions afin qu'elles ne soient pas dans l'ordre chronologique.

Faites une révision ensemble, à l'aide de la vidéo possible. En relation avec les activités précédentes, attirez l'attention des étudiants sur l'abus d'adjectifs évaluatifs dans le discours de Bruno Maltor.

Réponses :

- 1) *b) Il considère que la ville est un lieu incontournable à visiter en Corse.*
- 2) *b) Parce que le coucher de soleil est un spectacle magnifique à voir depuis les sentiers alentour.*
- 3) *b) Ses ruelles étroites et ses vieux bâtiments.*
- 4) *b) Les poissons ne sont pas farouches.*
- 5) *c) Comme un endroit paradisiaque avec une eau bleue turquoise et une plage magnifique.*
- 6) *a) Marcher hors des chemins balisés.*

Pour conclure l'exercice 1 (10 minutes) : Demandez aux élèves de travailler en groupe de trois et de comparer et de discuter leurs réponses dans l'exercice 1–1, 2, 3.

Puis, reformulez le sujet de l'extrait en une ou plusieurs phrases et notez-le sur le tableau. Créez ensemble une carte mentale (à vrai dire un schéma) des champs lexicaux sur le tableau (vous pouvez utiliser des applications en ligne, comme par exemple mindmeister.com).

Enfin, résumez brièvement cette leçon et commentez le contenu de la prochaine.

Deuxième leçon

Pour ouvrir la leçon (15 minutes) : Donnez aux élèves la transcription de P2 et laissez-les se regrouper comme à la fin de la dernière leçon. Leur tâche actuelle est de discuter sur l'exercice 1-4) *Notez 5 mots ou expressions que vous ne connaissez pas*. Dans les groupes, ils devraient essayer d'expliquer ce que les expressions signifient - grâce au contexte (et puis aux dictionnaires). Si cela est possible, autorisez l'utilisation d'Internet afin qu'ils puissent réécouter les passages problématiques (mais pas pour chercher les significations). Il est recommandé de demander aux élèves d'écrire les expressions au tableau, où chaque groupe peut ajouter son interprétation. Vous obtiendrez ainsi les expressions problématiques avec différentes significations possibles, proposées par plusieurs groupes. À la fin du travail des élèves, soulignez les interprétations correctes et corrigez d'éventuelles erreurs d'interprétation.

4) Vidéo (25 minutes) :

Reformez de nouveaux groupes de trois ou quatre personnes. Pendant un moment, l'un d'entre vous deviendra un youtubeur pas encore connu. Les autres membres du groupe joueront ses bons amis qui veulent l'aider. Préparez ensemble une courte séquence simulant une vidéo qui lui permettra d'obtenir 10 000 nouveaux abonnés.

Vous devez :

- **choisir un de ces thèmes : les vacances totalement terrifiantes / les plus romantiques / mystérieuses,**
- **communiquer avec votre public de la même manière que Bruno Maltor dans sa vidéo,**
- **enchanter votre public.**

Assurez-vous que les groupes sont changés et que tous les élèves comprennent les instructions. Permettez l'utilisation des dictionnaires. Limitez le temps de travail à 15 minutes.

Après chaque présentation, laissez les autres élèves s'exprimer - posez la question s'ils s'abonneraient à la chaîne après avoir vu une telle vidéo et pourquoi oui/non.

Exprimez-vous, si nécessaire, sur ce point de la consigne - **communiquer avec votre public de la même manière que Bruno Maltor dans sa vidéo**, en précisant si les élèves présentant ont utilisé des éléments spécifiques du discours de Bruno Maltor, et spécifiez exactement lesquels.

5) Résumé (5 minutes) :

Expliquez comment ces deux leçons peuvent être utiles pour améliorer vos compétences (et lesquelles), par exemple :

- *compétence d'analyser un discours,*
- *compétence communicative (présenter votre opinion, écouter les autres, réagir en discussion...),*
- *compétence de travail collaboratif, etc.*

Soyez concrets. Vous pouvez prendre des notes, mais surtout, participez au remue-méninges avec les autres.

Organisez une discussion sous forme de remue-méninges. Évaluez ensemble, avec toute la classe, le travail (vous pouvez ajouter vos propres idées d'un point de vue d'enseignant). Assurez-vous que les élèves s'écoutent mutuellement et réagissent aux opinions des autres. Vous pouvez également utiliser cette activité comme consigne pour un essai ou un devoir.

P1

Bonjour tout le monde, j'espère que vous allez bien, comme vous le savez, cet été, je visite la France, et vous le savez sans doute aussi, je suis en Corse depuis quelque temps parce que j'ai répondu à un e-mail d'abonnées qui m'ont invité ici afin de découvrir des coins vraiment atypiques, et c'était pas la regarder parce que cette vidéo-là c'est une de mes préférées sans aucun doute. Ça m'étonne de ne l'avoir pas encore vue.

En tout cas, si je fais une nouvelle vidéo sur la Corse, c'est pour vous partager les 10 choses qui la rendent vraiment unique, incroyable à mes yeux, et je commence tout de suite par quelque chose qui est vraiment spécial ici, c'est les bouées jaunes... C'est totalement faux, je parlerai des plages bien évidemment. Yes !

P2

3. Bonifacio

La ville de Bonifacio, c'est aussi selon moi un passage obligatoire en Corse. Avec ses ruelles étroites et ses vieux bâtiments, c'est un petit bijou unique en son genre. Et le mieux pour l'admirer, c'est de partir sur les sentiers alentour au moment du coucher de soleil. Un des plus beaux endroits où j'ai eu l'occasion de voir le soleil tombé sur l'horizon.

Après ça, on a pris un bateau avec Dio pour explorer les environs. D'abord, parce que c'est un bon moyen d'avoir un point de vue de ouf sur Bonifacio mais aussi parce que ça m'a permis de faire un tour sur les îles Lavezzi.

4 Les îles Lavezzi

Bon, je suis avec Joe qui est skipper de père en fils, fils de boulanger, c'est ça ? Est-ce que tu peux me raconter où est-ce qu'on est actuellement et qu'est-ce qu'il y a de spécial ici ? Alors là, en fait on est au point le plus au sud de la France métropolitaine. Ouais. L'île Lavezzi elle-même. OK. Voilà. Et donc on est en pleine réserve naturelle en très haut degré de protection, ça fait partie de la réserve des bouches de Bonifacio, donc la plus grande réserve d'Europe. Ouais. Et ici, ce qui est intéressant, bah, déjà il y a le décor, ça change des falaises blanches de Bonifacio qui étaient déjà magnifiques. Puis l'eau bleue aussi, elle n'est pas dégueulasse. Il y a un petit turquoise qui va bien. Et du coup c'est une réserve naturelle, tu disais. C'est ça... C'est en fait quoi ça ? Ça implique déjà au niveau de la pêche, il y a rien, on n'a pas droit de toucher aux poissons donc ils sont tranquilles, et comme ils ne sont pas pêchés, ils ne sont pas farouches, dès que tu passes à l'eau, il y a des poissons de partout, et on peut, voilà, nager au milieu des blancs et être tranquille.

Ah, oui, donc ils vivent la meilleure vie. Et est-ce qu'on peut aller sur les îles ? Alors, on peut y aller maintenant ... donc voilà tout est vraiment très protégé, alors il faut pas sortir des chemins. C'est même des fois sortant des chemins, on fait pas attention, on marche à une plante et puis des fois par terre il y a un mètre carré des fleurs qui existent nulle part ailleurs sur la planète ... donc il faut faire attention... donc voilà... d'où la réserve naturelle, c'est pas pour rien. Exactement. Ça c'est pour le coup ce que j'appelle les patrimoines, non ? Oui, c'est comme ça. Oui, tu m'étonne. Il est bien quand même Joe.

Je sais pas si vous êtes au courant mais les îles Lavezzi derrière moi, elles font partie des 64 merveilles naturelles françaises qu'on a élues tous ensemble sur mon compte instagram il y

a quelques semaines. Mais si je suis venu aujourd'hui, c'est afin de vérifier, si elle mérite vraiment la place dans la liste. Mais en voyant tout de suite ça va chier.

Inspecteur Brubru rapporte :

Eau bleue turquoise – check, température de l'eau idéale – check, plage paradisiaque – check, poissons dans tous les sens – check aussi.

C'est là où tu habites ? C'est là où j'habite. Un petit studio et 4 grands jardins. Il y a pire comme endroit. Et voilà. Ciao ! Bon séjour en Corse ! Merci.