

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Outils et méthodes pour l'enseignement des langues MoDiMEs en milieu universitaire



Sous la direction de Witold Ucherek, Freiderikos Valetopoulos,
Aleksander Wiater

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



Outils et méthodes pour l'enseignement des langues MoDiMEs en milieu universitaire



Sous la direction de Witold Ucherek, Freiderikos Valetopoulos,
Aleksander Wiater

Redakcja

Bernadeta Wojciechowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – redaktor naczelny
Radosław Kucharczyk (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy
Magdalena Makowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Joanna Górecka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Dat Bao (Monash University)
Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Terry Lamb (University of Westminster)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Florence Mourlhon-Dallies (Université Paris Cité)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Mirosław Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Thorsten Piske (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Widła (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – język niemiecki
Xavier Chantry – język francuski
Melanie Ellis (Politechnika Śląska) – język angielski
Pascale Peeters (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) – język polski
Aline Viviani-Sławik (Uniwersytet Wrocławski) – język francuski

Redaktor statystyczny

Agnieszka Kubik-Komar (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie)

Projekt okładki

Ewelina Jarosz

Deklaracja o wersji pierwotnej:
wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja elektroniczna

Adres redakcji
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska
poltowneo@gmail.com

© Polskie Towarzystwo Neofilologiczne
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

Skład komputerowy – Piotr Osiecki
Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

TABLE DES MATIÈRES

ARTYKUŁY

Witold Ucherek, Freiderikos Valetopoulos, Aleksander Wiater Outils et méthodes pour l'enseignement des langues MoDiMEs en milieu universitaire. Introduction.....	267
Achilleas Kostoulas, Eleni Motsiou Towards more intentional language policy in higher education: A case study of a Greek University.....	273
Hanna Kost, Viktoriia Luchkevych Formation universitaire en période de guerre en Ukraine : défis, enjeux, stratégies dans l'enseignement du FLE	287
Katarzyna Kowalik, Agnieszka Woch Przygotowanie do nauki języka włoskiego jako rzadko używanego na poziomie uniwersyteckim: przedstawienie treści kulturowych i interkulturowych na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej	300
Jonathan Bendenoun, Silvia Adler Didactique de la grammaire en classe de FLE : état des lieux.....	313
Halina Zająć-Knapik Rola języka ojczystego i tłumaczenia w ujęciu wiodących metod nauczania języków obcych (na przykładzie nauczania języka rosyjskiego)	329
Dorota Pudo La fanfiction dans l'enseignement des langues MoDiMEs (cas de la philologie romane).....	344
Shin-Tae Kang Une expérimentation de la classe renversée dans l'enseignement de la grammaire du coréen langue étrangère en contexte universitaire français.....	358
Tomasz Moździerz Przystępność tekstów w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego	377
TABLE OF CONTENTS	393

Witold Ucherek

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0002-7954-7206>

witold.ucherek@uwr.edu.pl

Freiderikos Valetopoulos

Université de Poitiers

<https://orcid.org/0000-0001-8703-6230>

freiderikos.valetopoulos@univ-poitiers.fr

Aleksander Wiater

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0002-9771-9382>

aleksander.wiater@uwr.edu.pl

Outils et méthodes pour l'enseignement des langues MoDiMEs en milieu universitaire. Introduction

Définir quelles sont les langues moins diffusées et moins enseignées (MoDiME) est une affaire complexe. Comme cela a déjà été souligné par Kakyianni-Doa et al. (2020 : 9) :

[...] l'appellation MoDiME n'est pas sans poser problème car les langues n'assument pas le même statut dans les divers systèmes éducatifs. En Australie, par exemple, le chinois, le japonais et l'indonésien, largement enseignés dans les écoles comme L2, ne peuvent plus être considérées comme MoDiMEs. En effet l'échelle « +/- dit/enseigné » est liée à des facteurs de nature politique, éducative, sociolinguistique ou psycholinguistique qui font



naître des problématiques didactiques variées. Il convient donc dans toute recherche ou projet d'étude engageant des langues MoDiMEs de définir quel point de vue sera choisi et quelle(s) problématique(s) seront abordées.

Cette complexité a également été soulignée par Gor et Vatz (2009 : 234) qui rappellent que

[f]or instance, in the US, languages such as Persian and Japanese have only recently become thought of as LCT, not because of the number of speakers of those languages, which has not changed significantly, but because those countries have come to play an increasingly important role in the global political arena and economy, whereas a language such as Dutch, which is equally, if not more, uncommon in foreign language curricula, is not classified as LCT. Furthermore, LCTLs are not universal, that is, a language classified as LCT in one country may be the predominant foreign language in another country¹.

Dans notre cas, nous considérons que les facteurs concrets tels que le nombre d'apprenants dans un parcours d'apprentissage formel ou non formel, la place de la langue dans le système éducatif pré-universitaire et universitaire, un soutien institutionnel limité ou encore une faible présence sur les plans géopolitique et économique peuvent amener à considérer une langue comme MoDiME. Cette dénomination recouvre toutefois des situations très diverses (voir, par exemple, Valetopoulos, Bokovic, Rañon, 2017 ; Tsaknaki et Valetopoulos, 2020 ; pour le contexte polonais Kucharczyk, 2020, et Smuk, 2020). En effet, les apprenants peuvent parfois rencontrer des difficultés pour entrer en contact avec la langue et la culture cibles, soit à cause d'un manque de ressources, soit d'un manque d'opportunités pour pratiquer la langue de manière active ou même passive, dans des contextes informels tels que la visualisation de films ou l'écoute de chansons. Si tel est le cas pour des langues comme le serbe, le polonais ou le grec, la situation du français, de l'espagnol ou de l'allemand semble complètement différente. Le français, riche en ressources et porté par une culture longtemps rayonnante, connaît une baisse du nombre d'apprenants, contrairement à l'espagnol, avanta-gé par son image positive et attirant de plus en plus d'apprenants

¹ Par exemple, aux États-Unis, des langues telles que le persan et le japonais ne sont considérées comme des langues moins diffusées et moins enseignées (MoDiMEs) que depuis peu – non pas en raison du nombre de locuteurs, qui n'a pas changé de manière significative, mais plutôt en raison du rôle croissant que ces pays occupent désormais sur la scène politique et économique mondiale. À l'inverse, une langue comme le néerlandais, qui demeure tout aussi rare, voire davantage, dans les programmes d'enseignement des langues étrangères, n'est pas classée parmi les langues MoDiMEs. En outre, la notion MoDiME n'est pas universelle : une langue considérée comme « moins couramment enseignée » dans un pays peut constituer la principale langue étrangère dans un autre (nous traduisons).

(voir par exemple Djordjevic Léonard et Kostov, 2021 ; pour le contexte polonais Gębal et Wiater, 2025). L'allemand, de son côté, demeure très prisé dans certains pays de l'Europe pour des raisons professionnelles, alors qu'il souffre d'un manque d'apprenants dans des pays voisins tels que la France (voir, par exemple, le rapport de l'OFAJ, 2023).

Tous ces constats ont trouvé leur écho dans les articles réunis dans ce volume. Plusieurs langues MoDiMEs y sont représentées à travers des travaux et des outils dédiés à l'enseignement du français langue étrangère, de l'italien, du coréen, du polonais ou encore du russe. D'autres contributions adoptent une approche centrée plutôt sur le contexte et la gestion. Ainsi, la didactique d'urgence et de la catastrophe, tout comme la politique linguistique, ont également été au cœur de la réflexion des auteurs.

En ouverture de cette réflexion, trois articles sont proposés, chacun offrant une analyse de contextes différents. **Achilleas Kostoulas** et **Ele-ni Motsiou** examinent la politique linguistique d'une université grecque qui constitue leur terrain d'étude. Leur objectif premier est de porter un regard critique sur l'écologie linguistique de cette université, dans le but de mettre en lumière les mécanismes de pouvoir, d'effacement culturel et d'hégémonie associés aux politiques linguistiques. Partant du constat que l'anglais et le grec moderne standard exercent un pouvoir hégémonique – l'un en tant que langue académique universelle, l'autre comme code de communication et d'enseignement « naturel » – ils dressent un panorama du paysage linguistique local, étudiant les langues enseignées aux étudiants grecs, ainsi que celles utilisées avec les étudiants internationaux.

Hanna Kost et **Viktoriia Luchkevych** inscrivent leur réflexion dans le champ de la didactique d'urgence. Elles se concentrent sur une étude de cas, plus précisément sur le fonctionnement de l'Université nationale Ivan Franko de Lviv. Elles y examinent la manière dont les enseignants introduisent de nouvelles approches pédagogiques et didactiques adaptées au contexte de guerre. Ces pratiques doivent répondre à des contraintes spécifiques, telles que la baisse de motivation des étudiants, la préservation de leur bien-être, l'instabilité du contexte, la difficulté à assurer la continuité des apprentissages ou encore les obstacles techniques.

Katarzyna Kowalik et **Agnieszka Woch** proposent une réflexion sur la situation de l'enseignement de l'italien en Pologne, mais aussi dans un contexte européen plus large. Les auteures examinent les difficultés qui en découlent, puis présentent leurs propres propositions didactiques fondées sur les principes de l'approche interculturelle. Elles s'appuient sur des supports électroniques interactifs élaborés dans le cadre d'un projet ministériel, ayant abouti à la création d'un ensemble de 400 unités d'apprentissage en ligne, destinées à l'enseignement de l'italien. L'analyse d'exemples choisis de la démarche

adoptée montre qu'elle peut être utilisée avec succès, afin de mieux préparer les futurs étudiants à l'apprentissage de cette langue.

Les articles qui suivent abordent divers aspects de l'acte pédagogique : de la réflexion méthodologique, illustrée par l'enseignement de la grammaire et de la traduction, à l'exploration de pratiques innovantes telles que la fanfiction ou la classe inversée.

Jonathan Bendenounne et Silvia Adler reviennent sur la question de la didactique de la grammaire en classe de FLE. Leur démarche consiste à retracer l'évolution de différentes approches de l'enseignement grammatical et à les confronter à certaines pratiques de classe ainsi qu'à des expériences d'enseignement, afin d'analyser la manière dont elles s'articulent. Après une présentation détaillée des démarches implicite et explicite, inductive et déductive, les auteurs défendent l'idée que chacune peut avoir une légitimité théorique et pratique selon le contexte, les écarts entre la L1 et la langue apprise ou encore les points grammaticaux abordés.

Halina Zajac-Knapik aborde les questions liées au rôle et à l'importance de la langue maternelle ainsi que de la traduction dans les principales méthodes d'enseignement des langues étrangères. L'auteure s'intéresse en particulier à l'influence des grands courants méthodologiques sur l'enseignement du russe en Pologne depuis les années 1950. Elle met également en lumière les approches contemporaines qui ont défini une nouvelle orientation pour la traduction (l'approche actionnelle, l'introduction du *Cadre européen commun de référence pour les langues*). Dans la dernière partie de l'article sont présentés et commentés les résultats d'une recherche expérimentale menée auprès d'étudiants en philologie russe. Cette expérience didactique montre que les exercices de traduction constituent un outil efficace pour l'enseignement du russe et qu'ils contribuent à prévenir le phénomène d'interférence linguistique.

Dorota Pudo, dans son article, examine le potentiel de la fanfiction en tant qu'outil didactique dans l'enseignement des langues MoDiMEs auprès d'étudiants en philologie romane. L'auteure souligne que l'écriture académique suscite fréquemment des réactions négatives de la part des étudiants, tandis que la production de fanfiction s'avère motivante et engageante, notamment dans le contexte de la culture populaire. L'activité pratique proposée en cours de français langue étrangère montre que cette approche plus libre de l'écriture stimule la créativité, enrichit le vocabulaire et consolide les structures grammaticales grâce à une utilisation réfléchie de la langue. Les résultats de cette démarche révèlent une participation active des étudiants (mesurée par la longueur des productions écrites) dans les activités basées sur la fanfiction, comparativement aux modalités traditionnelles d'écriture pratiquées dans le cadre universitaire.

Shin-Tae Kang présente son expérience de l'utilisation de la méthode de la classe inversée dans l'enseignement de la grammaire du coréen comme langue étrangère. Cette approche, mise en œuvre auprès d'un groupe de 62 étudiants français inscrits en troisième année de licence en lettres, langues et cultures étrangères, visait à renforcer les interactions avant et pendant les cours, ainsi qu'à favoriser l'implication des apprenants. Les étudiants, répartis en groupes, ont préparé et animé des séances durant lesquelles ils expliquaient les règles grammaticales à leurs pairs. Leurs avis ont ensuite été recueillis au moyen d'un questionnaire anonyme dont l'analyse constitue l'objet principal de l'article et met en évidence de nombreux aspects pertinents et enrichissants de la méthode d'enseignement employée.

Ce numéro se clôt par une étude consacrée aux manuels de polonais langue étrangère, offrant une base de réflexion transposable à d'autres langues étrangères.

Tomasz Moździerz s'intéresse à la lisibilité des manuels destinés à l'enseignement du polonais à tous les niveaux de compétence, partant du postulat que, dans la didactique, le choix des contenus doit stimuler le développement des apprenants sans les décourager. L'article analyse la lisibilité de 230 échantillons de textes, comptant chacun entre 100 et 150 mots, extraits de 23 manuels. Le degré de difficulté des fragments sélectionnés est mesuré à l'aide de l'indice Gunning Fog et de l'algorithme disponible sur le site jasnopis.pl. Les résultats de l'étude montrent que, malgré certaines divergences, ces publications présentent une cohérence d'ensemble et qu'il est possible d'observer une gradation des contenus éducatifs — des textes de niveau A1 jusqu'au niveau C1/C2. Les valeurs moyennes de lisibilité obtenues pour chaque niveau peuvent ainsi constituer un repère utile pour la sélection et la conception de supports complémentaires aux manuels standard. Enfin, l'article indique également des pistes de recherches futures.

Pour conclure, le volume que nous soumettons à la lecture propose une réflexion sur les approches et pratiques pédagogiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues MoDiMEs. Nous espérons que les problématiques développées permettront de mieux appréhender les divers enjeux et perspectives auxquels ces langues sont confrontées et que les articles susciteront intérêt et réflexion chez les lecteurs.

BIBLIOGRAPHIE

Djordjevic Léonard K., Kostov J. (2021), *Enseignement/apprentissage du français dans les Balkans : points de vue et études de cas*. Roma : Aracne.

- Gębal P.E., Wiater A. (2025), *Dydaktyka języków romańskich na przykładzie francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gor K., Vatz K. (2009), *Less Commonly Taught Languages: Issues in Learning and Teaching*, (in :) Long M.H., Doughty C.J. (éds), *The Handbook of Language Teaching*. Malden, MA : Wiley-Blackwell, pp. 234–249.
- Kakoyianni-Doa F., Monville-Burston M., Papadima-Sophocleous S., Valetopoulos F. (éds) (2020), *Langues Moins Diffusées et Moins Enseignées (MoDiMEs)/Less Widely Used and Less Taught languages. Langues enseignées, langues des apprenants/Language learners' L1s and languages taught as L2s*. Berlin : Peter Lang.
- Kucharczyk R. (2020), *La place des langues minoritaires, régionales et étrangères dans l'enseignement primaire et secondaire en Pologne*. « Journal of Applied Linguistics », n° 33, pp. 90–103.
- OFAJ (2023), *Panorama, Analyses franco-allemandes et européennes, Contextes et défis de l'apprentissage de la langue du partenaire dans une Europe multilingue*, [En ligne], <<https://www.ofaj.org/sites/default/files/media/panorama-6-contextes-et-defis-de-lapprentissage-de-la-langue-du-partenaire-dans-une-europe-multiling.pdf>>.
- Smuk M. (2020), *Panorama des langues dites majoritaires/minoritaires dans l'enseignement supérieur en Pologne*. « Journal of Applied Linguistics », n° 33, pp. 104–123.
- Tsaknaki O., Valetopoulos F. (éds), (2020), *Langues moins diffusées et moins enseignées (MoDiMEs) : valeur ajoutée pour les langues largement diffusées*. « Journal of Applied Linguistics », n° 33, [En ligne], <<https://ejournals.lib.auth.gr/jal/issue/view/1065/showToc>>.
- Valetopoulos F., Boskovic S., Rançon J. (2017), *Avant-propos – Enseigner le français langue étrangère à des apprenants natifs de langues modimes*, « Revue du Centre Européen d'Études Slaves », n° 6, [En ligne], <<https://etudesslaves.edel.univ-poitiers.fr:443/etudesslaves/index.php?id=1189>>.

Achilleas Kostoulas

University of Thessaly

<https://orcid.org/0000-0001-5354-2733>

ackostoulas@uth.gr

Eleni Motsiou

University of Thessaly

<https://orcid.org/0000-0001-6149-6669>

emotsiou@uth.gr

Towards more intentional language policy in higher education: A case study of a Greek University

Universities are institutions for the production and transmission of knowledge; they are also fields of power negotiation between social groups, which is expressed through linguistic policies. The presence or absence of Less Widely Used Languages in this context is interpreted in relation to the social power of dominant languages. This article presents a case study of the linguistic policy of a university in Greece aiming to highlight the role of dominant languages (Standard Modern Greek and International English) in a linguistically complex ecosystem. The marginalization of local languages through hegemonic processes of regulation and imposition of Standard Modern Greek is noted. It is also pointed out that the teaching of certain ‘high prestige’ foreign languages, which are not considered a threat to the hegemonic status of Greek, is allowed. Since this correlation is reinforced by the lack of a defined policy for linguistic inclusion and the enhancement of linguistic diversity, a series of actions aimed at creating a targeted linguistic policy is proposed.



Keywords: language policy, higher education, language learning, linguistic ecology, language status/prestige

Słowa kluczowe: polityka językowa, szkolnictwo wyższe, uczenie się języka, ekologia językowa, status/prestż języka

1. Introduction

Universities are more than just places where knowledge transmission takes place: they are sites of territorial and ideological struggle between dominant and marginalized linguistic codes and discourses (Holmes et al., 2012). Seen as a site of linguistic contention, a university is a point of contact among the diverse semiotic resources that make up the students', administrators', and faculty's linguistic repertoires. Although such diversity creates the potential of "almost any university [striving] to be a 'multilingual university'" (Bhatt, Badwan, Madiba, 2022: 425), language contact is often typified by power asymmetries between hegemonic and marginalized codes of communication. These asymmetries, which are typically permeated by symbolic violence (Bourdieu, 1982), are particularly important in understanding the distribution and role in education of Less Widely Spoken / Less Widely Taught Languages.

In this article, we look critically at the linguistic ecology of a university in Greece, with a view to highlighting the mechanisms of power, cultural erasure and hegemony that are associated with language policy (Skuttnabb-Kangas et al., 2009). We take note of the hegemonic power exercised by English as a global *lingua academica* and by Standard Modern Greek, which is presumed to be a 'natural' or 'neutral' code of communication and instruction. The description of the uniform and unifying linguistic ecology of the university is set against the social backdrop of invisibilised linguistic diversity, and an argument is put forward – echoing MacKenzie et al. (2022) – that uncritically accepted 'neutrality' can, in fact, mask linguistically-driven processes of social injustice (see also Veronelli, 2015). As a counterpoint to such practices, this article rests on the assumption that higher education is an instrument of 'world-making' (la paperson, 2017) and that a purposeful and committed language policy has the potential to deliver not just a 'multilingual university', where Less Widely Spoken / Less Widely Taught languages are more visible, but also more just social orders, where the speakers of such languages are not subjected to epistemic injustices (Fricker, 2007; Williams, Stelma, 2022).

The language policy of the university under examination is carried out through the conceptual lens of intentional dynamics theory (Stelma,

Kostoulas, 2021), a theoretical offshoot of ecological thinking (Bateson, 2000). The intentional dynamics model views social activity, such as education, as being part of an ecology made up of heterogeneous elements (ideologies, practices, regulatory frameworks, individual agents etc.). Configurations of these elements produce affordances for action, and activity emerges from them; but all action is governed by reciprocal causation, meaning that it constantly reconfigures the shape of the ecology. This interaction between structure and agency is governed by complex dynamics, meaning that causal loops are non-linear, and tracing effects to specific causes is fraught with difficulty. Rather, the intentional dynamics model proposes adopting a holistic perspective, and focusing on the overall dynamics of the system, which are often associated with specific patterns of activity.

Seen through this perspective, the linguistic ecosystem of the university is embedded in the broader linguistic ecosystem of Greece, and is made up of 'intentional structures': in this case these are practices, management choices and ideological content associated with specific languages (Spolsky, 2004). Activity that emerges within such a system might be: (a) contingent, i.e., consisting of unreflective *ad hoc* responses to developing situations; (b) normative, i.e., associated with authority and past practice; (c) creative, i.e., relatively unconstrained by existing structure; and (d) purposeful, i.e., intended to bring about specific outcomes. Of these four types of activity, the former two contribute towards the resilience of the ecology, and therefore have a relatively conservative influence: in this case, they act to preserve existing structures in the language ecology. By contrast, the latter two are associated with disruption and change, including possibly the generation of new, more equitable configurations of language power.

2. An overview of the linguistic ecology of Greece

Greece is often presented as a linguistically homogeneous country, where nearly all of the population are speakers of Standard Modern Greek. Although the Hellenic Statistical Authority (www.statistics.gr) does not publish data on the native languages spoken by residents in Greece, it is estimated that approximately 99% of the population speak Modern Greek as a first language (European Commission, 2012).

Standard Modern Greek enjoys the status of the *de facto* official language in the country. In the past, the status of Greek and – perhaps more importantly – the variety that enjoyed official status was encoded in constitutional legislation (e.g., §110 of the 1911 Constitution of the Hellenic Republic). These legislative provisions reflected attempts to solve the 'language

issue', i.e., tensions between the *katharevousa* and *dhemotiki* varieties of the language, which indexed conservative and liberal political orientations respectively. However, as the language issue abated from the mid-1970s onwards, such provisions were made redundant and are indeed absent in the 1975 Constitution and its subsequent revisions. Legislation passed in the 1970s and 1980s (Law 309/1976, §2 and Law 1566/1985, §1.4) affirms Standard Modern Greek (*dhemotiki*) as the official language of primary and secondary education. In this case too, the wording of the laws suggests that the provision is made in juxtaposition with other varieties of Greek, rather than any other languages. The Higher Education Law (Law 4957/2022) does not explicitly define a language of instruction, but allows for the exceptional creation of 'foreign language programmes', which suggests that Standard Modern Greek is tacitly assumed to be the default option (see also, Krimpas, 2013).

Major European languages are also afforded privileged positions in the Greek education system. English, in particular, is intensively taught across primary and secondary education (Kostoulas, 2018) and was recently introduced in pre-school education (Gkaintartzis, Kostoulas, Vitsou, 2023). Other languages that are present in the national curriculum include German and French (and, to a much lesser extent, Spanish and Italian). Greek Sign Language, which is mainly used by the Deaf community, is also present in the education system as well as national television broadcasting, and is nominally afforded the same legal status as Modern Greek (Law 4488, §65).

The prevalence and status of Standard Modern Greek, however, should not mask the linguistic diversity present in the country (for an overview, see Skourtou et al., 2020). Although linguistic minorities are not officially recognised in Greece, a non-signatory to the European Charter for Regional and Minority Languages (Council of Europe, 1992/2024) the Turkish language has a special status as a minority or regional language used by the Muslim minority in the north-eastern administrative region of Thrace (Dragonas, Frangoudaki, 2020), which numbers approximately 120,000 people. As such, Turkish is taught in approximately 100 primary schools and two secondary schools, which follow a bilingual (i.e., Turkish and Modern Greek) curriculum, and are attended by Muslim students regardless of whether they have Turkish-speaking, Pomak-speaking, or Romani-speaking backgrounds.

In addition to the above, multiple other predominantly oral languages are used by larger or smaller groups, even though they are often invisibilised in policy and discourse, an act which is often rationalised on historical and geopolitical grounds by apologists of discrimination. The largest of these groups is the Roma community, whose (non-territorial) language, Romani, is spoken by approximately 250,000-300,000 speakers across Greece (Skourtou,

2020). Another linguistically-othered population, the Pomak community, which overlaps with the Muslim minority mentioned in the previous paragraph, and which is largely confined to isolated rural areas in the Rhodopi mountain range, numbers approximately 30,000-40,000 speakers (Markou, 2002). Armânj, sometimes called Vlach or Aromanian, is spoken as a heritage language in rural areas in Epirus, Thessaly and Macedonia (Katsanis, Dinas, 1990). Estimates about the number of Armânj speakers range from 200,000 (Siguán, 1990) to 50,000 speakers (Trudgill, 2006), the exact number being difficult to estimate due to differences in defining community membership and local suspicion towards outsiders. Arvanit (arbërisht) was mostly spoken in various regions of central Greece (Tsitsipis, 1983) and is currently used as a heritage language by approximately 30,000 to 50,000 mostly elderly speakers (Trudgill, 2006). Lastly, local varieties of Macedonian (dopia, dopika or македонски) are spoken by an indeterminate number of speakers in the borders with Northern Macedonia. It should be noted that the numbers of speakers, and indeed the existence of various linguistic groups, are the subject of considerable controversy in Greece, as linguistic minorities are associated in public perception and state policy with irredentist ambitions and threats to national unity and territorial integrity.

Another aspect of linguistic diversity in Greece is the existence of regional varieties of Greek. Some of the most salient ones include Pontic Greek, which is spoken as a heritage variety by descendants of populations repatriated from Asia Minor, Ukraine, and the Caucasus; Tsakonian Greek, which is spoken as a heritage variety in remote regions of the Peloponnese; and Cretan Greek, mainly spoken in the island of Crete. Less prominent dialectal variation includes other regional varieties such as Epirote, Thracian, Eptanesian and others). Although dialectal features are often used as shibboleths by various communities, the general attitude towards linguistic variation seems to be negative, as can be deduced – among others – from the following comments made by the Minister of Education in 2014:

Please also note that throughout the country, in the primary schools which we visited, in the 6th Form we'd hear children speak without any remaining trace of local language features. The children across the country speak the same kind of Greek. [...] This is an accomplishment of their teachers, and they should be congratulated¹. (Loverdos, 2014)

¹ Modern Greek original (authors' translation): Σημειώστε επίσης ότι σε όλη τη χώρα στα Δημοτικά Σχολεία που πηγαίναμε, στη Στ' τάξη και ακούγαμε παιδιά να μιλούν χωρίς πια τοπικά γλωσσικά ιδιώματα. Τα παιδιά σε όλη τη χώρα μιλούν τα ίδια ελληνικά. [...] Αυτό είναι επίτευγμα των δασκάλων και των καθηγητών και τους αξίζουν συγχαρητήρια.

As can be deduced from the above, the linguistic ecology of Greece is dominated by the normative influence of Standard Modern Greek, which is viewed as the unique or most neutral means of communication. This normative pressure is further accentuated by a 'monolithic' (Pennycook, 2010) view of the language, whereby intra-linguistic variation is ignored, stigmatised and replaced by an idealised 'standard'. Modern Foreign Languages associated with Western European countries are generally given space in the ecology, probably because their indisputably foreign character, wide distribution and high prestige add to the speakers' status without compromising the imagined national identity. Deviations from Standard Modern Greek, whether dialectal or associated with ethnic diversity, are excluded from the education system, segregated in linguistic enclaves, and generally invisibilised.

3. The University of Thessaly

The University of Thessaly (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας) is a large state-affiliated university located in central Greece. It is an academic home to approximately 40,000 undergraduate and post-graduate students, who study in a range of disciplines, including Humanities, Social Sciences, STEM, Medicine and Health Sciences, Business Administration, Earth Sciences and more. Since its foundation in 1984, the University has grown organically, and in the process absorbed Technological Education Institutions in nearby locations. This is reflected in its decentralized structure, as the various faculties and academic departments that make up the university are spread out in four towns in the administrative regions of Thessaly and Central Greece, in addition to the main campus in Volos.

In linguistic terms, the University of Thessaly reflects the linguistic ecology of Greece. As is the case with the entire country, Standard Modern Greek seems to play a hegemonic role, by virtue of being the sole language used in teaching and administration. This is, in part, a product of normative structures in Greek legislation. The status of the university as a state entity means that it has little autonomy in planning language policy, except in the limited sense of 'corpus planning'², i.e., suggesting or prescribing preferred language forms. This is done, for instance, through the introduction of guidelines for the use of gender-neutral language in teaching materials and administrative documents. Such forms of language planning, which are generally intended to promote inclusion, fall short of promoting linguistic

² For the distinction between 'status' and 'corpus' planning, refer to: Kloss (1969).

diversity or even acknowledging the existence of less widely spoken/less widely taught languages.

3.1. The linguistic landscape of the University

Languages other than Standard Modern Greek are generally not visible on campus, despite the presence of incoming Erasmus students and international collaborations. A notable exception to the above is English, which is salient in many domains, including academic literature, cultural artefacts, directional and advertising signage, academic websites and more. Other Modern Foreign Languages, such as French and German, have limited visibility e.g., in the form of posters advertising cultural events.

When present, languages other than Standard Modern Greek are generally only used in clearly delimited spaces. For instance, the Department of Language and Intercultural Studies, which offers specific language courses as part of its mandate, also has limited information in its website in Arabic, Japanese, Spanish and Chinese (Mandarin). Other collaborations with linguistically-othered communities, such as work carried out by the Department of Primary Education in educationally disadvantaged Romani-speaking communities,³ and links between the Department of Special Education and the Deaf community, do not have discernible traces, such as signage, announcements or public events, on the linguistic landscape of the campus.

3.2. Teaching and learning languages at the University

Within the University, the responsibility for language education is shared by multiple entities. Some departments have dedicated staff among their ranks, who are tasked with delivering language courses, typically English for Academic or Special Purposes. The Foreign Language Centre (Κέντρο Ξένων Γλωσσών) offers English, French, German and Italian courses, including Languages for Academic / Special Purpose courses, for the departments that do not have resources to offer them. The Bureau of International Relations is responsible for providing Greek as a Second Language courses for Erasmus+ students during their academic mobility visits. In addition, affiliated entities,

³ For instance: Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες ΡΟΜΑ για την ενίσχυση της πρόσβασης και μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους στην Περιφέρεια Θεσσαλίας [Supportive interventions in Roma communities for improving [educational] access and reducing school attrition among children and adolescents in the region of Thessaly], <<https://ee.uth.gr/project-detail/6465>>.

such as the Centre for Life-Long Learning (ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) and the recently established (2019) University of Thessaly Confucius Institute (色薩利大學孔子學院; <https://confucius.uth.gr/en>) provide language courses for members of the general public. The Confucius Institute has also taken on responsibility for delivering Chinese language courses in the Department of Language and Intercultural Studies.

With regard to the human resources associated with language education, courses are generally delivered by language specialists and / or contingent staff. Language specialists, technically designated Specialist Scientific Staff (Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό) have a minimum of BA education in a Foreign Language and Literature Department, and often hold advanced qualifications. Contingent staff, who are typically employed to teach Less Widely Used / Less Widely Taught languages, have more diverse profiles and they are often selected on the basis of linguistic competence. Native-speaking teaching assistants are not generally employed by the university as a matter of policy.

As ascertained in a number of interviews with teaching staff and administrators, which we conducted in early 2023, there is no comprehensive language policy or coordination for the various language courses on offer; rather, the structure, aims, and methods used in these courses are within the purview of departments and individual teachers. Statements of intended learning outcomes in course outlines are phrased in broad terms, which allow for considerable freedom in interpretation, albeit at the expense of consistency across different departments and different cohorts of students.

Unlike larger universities such as the National and Kapodistrian University of Athens and the Aristotle University of Thessaloniki, the University of Thessaly does not offer programmes of study focusing on specific foreign languages and literatures. This means that most of the provision for teaching foreign languages is embedded in other academic specializations, and it often has the form of Languages for Academic / Specific Purposes.

Perhaps unsurprisingly, the most widely offered language is English. Courses in Academic English and English for Specific purposes are offered in all the departments, whether as required courses or as electives. English is taught at all levels of linguistic proficiency, ranging from A1 to C2 of the Common European Framework of Reference (Council of Europe, 2001). Other languages which may be offered as electives include French, German and Italian. Students are typically expected to attain a B2 level of linguistic proficiency or lower, depending on the number of semesters studied. Notably, not all languages are on offer in all the campuses of the university, and the availability of courses in languages other than English does not appear to depend on academic considerations. Students at the Department of Languages

and Intercultural Education have access to a broader range of languages, subject to the availability of qualified teachers. These options include Arabic, Japanese and Spanish, which are offered at levels ranging from A1 to A2; also, Chinese (Mandarin) courses, organised in collaboration with the Confucius Institute, are offered up to B1 level. Lastly, students at the Department of Special Education are expected to attend two semesters' courses of Greek Sign Language, reaching the approximate equivalent of B1 level of linguistic proficiency.

Students who come to the University of Thessaly from abroad, as part of exchange or mobility programmes, are provided with the opportunity to learn Standard Modern Greek as a Second language. These programmes are fairly undemanding: usually, participants attend 26 hours of tuition (one semester); occasionally, they could span two semesters. The expectation is that, when coupled with the immersion experience, these courses should help students attain an A1 level of linguistic competence in Standard Modern Greek. Although these courses are only available to students participating in the Erasmus+ student mobility programme, opportunities to learn Standard Modern Greek are sometimes informally organized for people with a refugee or migrant status by student volunteers, with or without staff supervision. Notably, there is no structured programme in place to facilitate language learning for incoming faculty, who might be speakers of languages other than Standard Modern Greek.

In addition to the language courses offered as part of structured programmes of study, a limited range of language classes are available for students and the general public at the University and affiliated institutions. Chinese language lessons are offered, free of charge, by the Confucius Institute. These courses cover the full range of linguistic proficiency (A1 to C2) and lead to certification through externally administered examinations, such as the Chinese Proficiency Test (HSK) or the Youth Chinese Test, for which an examination fee is levied. Short (75-100 hour) fee-paying courses in Arabic and Turkish are offered by the University of Thessaly Centre for Life-Long Learning. These starter-level (A1) courses lead to certification by the University. Such programmes cover a specialised niche in the local linguistic ecology, as they offer learning and certification opportunities in languages which are not taught by either the school system of local education providers.

4. Discussion

A salient characteristic of the linguistic ecology of the University of Thessaly, as described in the previous sections, is what appears as a lack of cohe-

sion in linguistic policy. Existing legislation provides some normative pressure regarding the role and use of Standard Modern Greek, and its relation to heritage and minority languages, including non-standard varieties of Greek. This pattern of activity, which Stelma and Kostoulas (2021) define as *normative dynamics*, is shaped by the historicity of the ecology (i.e., how things have always been done) and by top-down authority (i.e., how things should be done). Normative dynamics are generally associated with predictable outcomes and the reproduction of existing power structures. These normative dynamics, however, do not extend to the provision for teaching Modern Foreign Languages. In this case, practice appears to be shaped by *ad hoc* adaptations to existing situations (i.e., the availability of suitably qualified teachers, policy decisions in specific departments, marketing considerations etc.). Such ‘contingent’ (Stelma, Kostoulas, 2021) activity is arguably associated with flexibility, but generally aims at preserving the stability of the ecology, by avoiding large-scale changes and discouraging reflective engagement with the givens of a situation. Taken together, the two patterns of activity that are visible in the ecology suggest that the linguistic ecology of the University has evolved in a way well suited to protecting the status of Modern Greek, while allowing limited space for the teaching of languages which do not appear to pose a threat.

These normative and contingent dynamics are permeated by asymmetrical power structures which privilege dominant languages. On a local level, Standard Modern Greek is afforded a legislatively privileged position, by invisibilising other languages that are present in the ecology. The limited opportunities to engage with heritage and/or minority languages, either as academic subjects or as linguistic resources, and indeed the way Standard Modern Greek is viewed as a default option that does not even need to be named in policy documents, all reflect the hegemonic position that the language enjoys. At the same time, the lack of an explicitly articulated language policy for the teaching of Modern Foreign Languages affords space for the exercise of power by English as a global *lingua academica*. This is well reflected in the preponderance of English courses in the curricula of the various academic departments, and the general visibility of the English in the linguistic landscape, as the ‘default foreign language’.

Challenging such a deeply ingrained system, and especially one that is supported by such workings of power, can seem like a daunting task. The suggestions that follow are, therefore, not intended as a template for restructuring the linguistic ecology, but rather as a set of steps that can provide a clearer focus of the language policy of the university - on the understanding that purposeful activity, informed by a critical outlook, has the potential to challenge unjust orders (Stelma, Fay, 2019).

One aspect of a more purposeful language policy focuses on the teaching of languages other than Standard Modern Greek, which could be undertaken by the Foreign Languages Centre. This existing entity could be reconstituted as a 'Language Centre' or 'Centre for Language Planning and Learning', reinforced with staff with expertise in language teaching and curriculum design, and invested with authority to coordinate the language education provision across diverse university entities (e.g., academic departments, affiliated institutes). This would allow the latter to focus on the academic tasks that are at the core of their mandate. The provision of foreign languages in the undergraduate and postgraduate curricula, which is currently subject to contingent dynamics, could be more intentionally planned using needs analysis so that it better reflects local needs, and that there is a more equitable balance between dominant and less widely spoken/used languages. Distance learning methods and international partnerships can be deployed to address limitations pertaining to the local availability of suitably qualified teachers. Furthermore, thought can be given to extending the language teaching provision to heritage languages and non-standard varieties of Greek. In doing so, the language centre could evolve in a knowledge production node, where expertise in teaching methodology and materials development can be brought to bear on the teaching of less widely spoken/less widely used languages.

A second aspect of the proposed language policy relates to the provision for teaching Standard Modern Greek. This activity could be brought under the responsibility of the Foreign Language Centre, on account of its methodological expertise in the language teaching, as well as its proposed role as a coordinator of international partnerships. The existing Standard Modern Greek courses, which are only available onsite for Erasmus+ students, could be delivered online, both as pre-sessional courses for prospective incoming students, and as part of international partnerships for language education. Such partnerships would likely increase the visibility of Standard Modern Greek in contexts where it is a Less Widely Spoken / Less Widely Used Language, as well as promote such languages locally.

The suggestions outlined above need not be viewed as an exhaustive or a necessary list of actions to be implemented. Rather they are intended to illustrate how a university can take purposeful steps in order to structure an inclusive language policy that is responsive to the particularities of its local linguistic ecology, consistent with principles of social justice, and which aligns with what is possible in an international context that is both globally interconnected and diverse.

BIBLIOGRAPHY

- Bateson G. (2000), *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bhatt I., Badwan K, Madiba M. (2022), *Editorial: Critical perspectives on teaching in the multilingual university*, "Teaching in Higher Education", No 27(4), pp. 425–436.
- Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Librairie Arthème Fayard.
- Council of Europe (1992/2024), *European Charter for Regional or Minority Languages: collected texts* (4th Edition). Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2001), *Common European framework for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dragonas T, Frangoudaki A. (2020), *The project on the education of Muslim minority children in Thrace, Greece. Stimulating the educational process and enhancing collaborative practices*, (in:) Skourtou E., et al. (eds.), *Linguistic diversity in Greece: Local challenges with international implications*. Cham: Springer, pp. 95–116.
- European Commission (2012). *Special Eurobarometer Report 386: Europeans and their languages*. Online: <https://europa.eu/eurobarometer/api/deliverable/download/file?deliverableId=40204> [Accessed 10.02.2025].
- Fricker M. (2007), *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Gkaintartzi A., Kostoulas A., Vitsou M. (2023), 'English in the Kindergarten: Towards Multilingual Education': *Good practices from a teacher training program in Greece*, (in:) Estrada Chichón, J.L., Martínez, F.Z. (Eds.), *Handbook of research on training teachers for bilingual education in primary schools*. Hershey: IGI Global, pp. 67–89.
- Holmes T. et al. (2012), *The impossibilities of neutrality: Other geopolitical metaphors for academic development units*, „International Journal for Academic Development", No 17(3), pp. 197–202.
- Katsanis N., Dinas, K. (1990), *Γραμματική της Κοινής Κουτσοβλαχικής* [Grammar of common Koutsovlach]. Thessaloniki: Αρχείο Κουτσοβάχικων Μελετών [Archive of Koutsovlach Studies].
- Krimpas P.G. (2013), *Η νομική θέση της ελληνικής γλώσσας στην ανώτατη εκπαίδευση και η χρήση ελληνικής ορολογίας στην επιστήμη και την τεχνολογία: η σημερινή (2013) πραγματικότητα στην Ελλάδα* [The legal status of [Modern] Greek in higher education and the use of Greek terminology in science and technology: the current (2013) reality in Greece], (in:) Dimasi M. et al. (eds.), *Αναπαράστάσεις και αποχωρισμοί: Τιμητικός τόμος στη μνήμη της Μάρθας Πύλια* [Representations and separations: Festschrift for Martha Pylias]. Komotini, Democritus University of Thrace, pp. 131–154.
- Kloss H. (1969), *Research possibilities on group bilingualism: A report*. Quebec: Laval University. Online: <https://eric.ed.gov/?id=ED037728> [Accessed 10.02.2025].

- Kostoulas A. (2018), *A language school as a complex system: Complex systems theory in English language teaching*. Berlin: Peter Lang.
- la paperson (2017), *A third university is possible*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Loverdos A. (2014), *Statement at the plenary assembly of the [Greek] National Council of Education*. Online: <https://www.ipaidia.gr/paideia/05-11-14-apo-magnitofonisi-omilias-andrea-loverdou-ipourgou-paideias-kai-thriskeumaton-stin/> [Accessed 10.02.2025].
- Markou K. (2002), *Les Pomaques de Thrace grecque et leurs choix langagiers*, Études balkaniques, No 9, pp. 41–51. Available at: <http://etudesbalkaniques.revues.org/129> [Accessed 10.02.2025]
- MacKenzie A., Engman M., McGurk O. (2022), *Overt and symbolic linguistic violence: Plantation ideology and language reclamation in Northern Ireland*, „Teaching in Higher Education”, No 27(4), pp. 489–501.
- Pennycook A. (2010), *English and Globalization*, (in:) Maybin J., Swann J. (eds.), *The Routledge companion to English language studies*. Abingdon: Routledge, pp. 113–121.
- Siguán M. (1990), *Linguistic minorities in the European Economic Community: Spain, Portugal, Greece: Summary of the report*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Online: <https://op.europa.eu/s/xyxf> [Accessed 10.02.2025].
- Skourtou E. (2020), *Investigating literacy issues on Roma education*, (in:) Skourtou E. et al. (eds.) *Linguistic diversity in Greece: Local challenges with international implications*. Cham: Springer, pp. 157–169.
- Skourtou E. et al. (eds.) (2020), *Linguistic diversity in Greece: Local challenges with international implications*. Cham: Springer.
- Skuttnabb-Kangas T. et al. (eds.) (2009), *Social justice through multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Spolsky B. (2004), *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stelma J., Fay R. (2019), *An ecological perspective for critical action in applied linguistics*, (in:) Kostoulas, A. (ed.) *Challenging boundaries in language education*. Cham: Springer, pp. 51–70.
- Stelma J., Kostoulas A. (2021), *The intentional dynamics of TESOL*. Amsterdam: de Gruyter.
- Trudgill P. (2006), *Modern Greek dialects*, (in:) Πύλη για την ελληνική γλώσσα [Portal for the Greek Language]. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας [Centre for the Greek Language]. Online http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/dialects/thema_a_1_1en/ [Accessed 10.02.2025].
- Tsitsipis L. (1983), *Η εθνογραφία της γλώσσας* [Language ethnography], „Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών” [Social Studies Review], No 50, pp. 3–19.
- Veronelli G.A. (2015), *The coloniality of language: Race, expressivity, power, and the darker side of modernity*, „Wagadu: A Journal of Transnational Women’s and Gender Studies”, No 13, pp. 108–134.
- Williams D., Stelma J. (2022), *Epistemic outcomes of English medium instruction in a South Korean higher education institution*, „Teaching in Higher Education”, No 27(4), pp. 453–469.

NETOGRAPHY

<https://confucius.uth.gr/en> [Accessed 10.02.2025]

www.statistics.gr [Accessed 10.02.2025]

Received: 28.02.2025

Revised: 28.06.2025

Accepted: 15.10.2025

Hanna Kost

Université nationale Ivan Franko de Lviv

<https://orcid.org/0000-0001-5868-8205>

hanna.kost@lnu.edu.ua

Viktoriia Luchkevych

Université nationale Ivan Franko de Lviv

<https://orcid.org/0000-0002-3363-7791>

viktoriia.luchkevych@lnu.edu.ua

Formation universitaire en période de guerre en Ukraine : défis, enjeux, stratégies dans l'enseignement du FLE

**University education during the war in Ukraine: Challenges, stakes,
and strategies in teaching French as a foreign language**

This study examines the challenges encountered by Ukrainian higher education, with a specific focus on the Ivan Franko National University of Lviv, since the onset of the Russian invasion. The research investigates how the university has responded to this crisis by adopting a “didactics of catastrophe” framework and introducing novel pedagogical methods tailored to the unique needs of students living through wartime. Emphasis is placed on the implementation of innovative teaching strategies such as flipped classrooms and design thinking, delivered in a hybrid format, to ensure uninterrupted French language learning and foster student well-being. The findings highlight the efficacy of these approaches in such a volatile environment, underlining the crucial role of flexibility and pedagogical adaptability during times of crisis.



Keywords: higher education, French as a foreign language, war, Ukraine, flipped classroom, design thinking

Słowa kluczowe: kształcenie w szkole wyższej, język francuski jako obcy, wojna, Ukraina, odwrócona klasa, myślenie projektowe

1. Introduction

Le 24 février 2022, la vie des Ukrainiens bascule soudainement : le pays est agressé par la Russie¹. Les bombardements sur tout le territoire et les alertes incessantes deviennent le lot quotidien de la population, qui doit se mobiliser et s'adapter à des conditions de vie inhabituelles. Tous les domaines de notre vie sont bouleversés, les études universitaires ne font pas exception. Les cours et les cursus, les effectifs, les activités extra-universitaires sont affectés par le « front intérieur » qui se constitue alors. Le milieu académique s'est retrouvé face à des défis jamais connus avant, dans une situation de « didactique de la catastrophe » (Gettliffe, Ardisson, 2022) liée à la « didactique de l'urgence » (Béacco, 2012). Plusieurs questions se posent tout à coup : elles portent sur les dispositifs qui doivent être mis en œuvre, sur les méthodologies à mobiliser afin d'assurer une dynamique fructueuse et, surtout, sur la qualité de l'enseignement/apprentissage de la langue, sur les prérequis tant linguistiques que cognitifs, sur l'accompagnement des apprenants dans ce contexte de traumatisme psychologique. La liste de problèmes n'est évidemment pas exhaustive, mais nous proposons quelques réflexions concernant la réponse à ces questions tirées de notre propre expérience de vie et de travail pendant la guerre.

Ce que nous tenons à souligner, c'est que les deux didactiques en question (celle de la catastrophe et celle de l'urgence) ont été analysées jusqu'ici dans le cadre de crises migratoires plutôt « externes » (Gettliffe, Ardisson, 2022 ; Moulin, Favre, Racine, 2022 ; Van Dixhoorn, Cousseau, Lemeunier, Foyer, van der Meulen, 2022 ; Adami, 2021, pour ne citer que quelques auteurs). Il s'agit alors de réfugiés qui sont obligés de quitter leur pays pour fuir des situations de guerre, de révolution ou d'autres conflits sociaux. La connaissance de la langue du pays d'accueil (langue étrangère) leur permet de « survivre », « d'avoir accès aux droits fondamentaux et aux soins », à « l'intégration sociale et professionnelle à l'étranger » (Achard-Bayle, Fragonara, Li, 2024 : 2). En revanche, en Ukraine, il est plutôt question de migration « interne », au sein du même pays, où la langue de communication ne pose pas de problème, et où les apprenants apprennent

¹ L'orthographe adoptée relève du choix des auteures et n'engage en rien la responsabilité des rédacteurs en chef ni celle des éditeurs.

une langue étrangère pour acquérir des compétences langagières avancées, qui leur permettront de construire une carrière professionnelle et de valoriser des *soft skills*.

Notre article vise à esquisser quelques stratégies pédagogiques mises en œuvre à l'Université nationale Ivan Franko de Lviv qui nous permettent de surmonter les entraves apportées par la guerre, telles que l'instabilité des conditions d'enseignement/apprentissage, l'accès fluctuant aux ressources, et surtout, la charge psychologique pesant sur les étudiants et les enseignants, tout en essayant de maintenir l'efficacité de l'enseignement du FLE. La méthodologie adoptée pour cette étude est qualitative et s'inscrit dans une démarche réflexive et expérientielle.

2. Les conditions d'enseignement

Suspendues pendant un court moment, les études universitaires sont reprises en ligne une quinzaine de jours après le début de l'invasion. Tout en gardant ses principes académiques traditionnels reposant sur des théories didactiques et des méthodologies d'enseignement/apprentissage standardisées, sur des concepts d'acquisition de compétences professionnelles et des valeurs humaines, la formation universitaire dans le domaine des langues étrangères s'oriente sur des conditions et situations spécifiques de guerre avec une idée ancrée dans le processus éducatif : l'étudiant doit être bien préparé et apprendre à donner du sens à son rôle personnel dans cette situation de conflit. Ces conditions nécessitent d'introduire de nouvelles solutions et stratégies en matière d'enseignement/apprentissage et de culture estudiantine.

Il s'agit, avant tout, de l'utilisation des outils numériques, dont la maîtrise a déjà été promue pendant la période du Covid. À l'époque du Covid, l'usage régulier de ressources numériques s'est imposé soudainement ; il a fallu les « apprivoiser » et les appliquer très rapidement dans le cursus universitaire pour des raisons sanitaires (prévenir la propagation de la maladie). Les étudiants et les professeurs pouvaient ainsi rester chez eux en évitant les rassemblements nombreux.

Mais avec le début de la guerre, le confinement a été provoqué par la nécessité de sécurité vitale et par un besoin de protéger sa propre vie beaucoup plus fort qu'auparavant.

3. Évolution des facteurs qui influencent le choix d'une université par les étudiants

Il est à noter que dans le système des écoles supérieures ukrainiennes, l'Université nationale Ivan Franko de Lviv est considérée comme l'une des plus prestigieuses, classée en très haute position parmi les universités ukrainiennes aussi bien pour la qualité de l'enseignement, le professionnalisme de l'équipe pédagogique et l'éventail de programmes proposés, que pour ses possibilités de participer à des projets internationaux. Dans ce sens, notre faculté de langues étrangères est particulièrement active. Avant la guerre, le prestige était l'un des critères importants de choix des étudiants. Depuis février 2024, la raison de quitter sa ville natale a pris encore un autre sens pour de nombreux étudiants : celui de se mettre en sécurité. Le facteur géographique, dans le choix d'une université située à l'ouest, devient primordial : la ville de Lviv, malgré les alertes et les bombardements, est perçue comme plus sûre que beaucoup de villes universitaires ukrainiennes du sud et de l'est davantage affectées par les hostilités. La plupart des étudiants ont fui le danger permanent de leur ville d'origine, ont trouvé refuge à Lviv et se sont transformés en un public universitaire que Nathalie Gettliffe et Marie-Aline Ardisson appellent « public violemment déraciné avec un parcours migratoire » (Gettliffe, Ardisson, 2022 : 3). On peut dire qu'ils sont devenus des réfugiés, des déplacés à l'intérieur de leur propre pays sans perspective claire de pouvoir retourner un jour dans leur ville natale. Sans la guerre, ils auraient très bien pu rester dans leur ville d'origine qui, souvent, est un centre universitaire proposant les mêmes filières d'études que l'Université de Lviv (par exemple l'Université d'Odessa, les Universités de Kharkiv ou de Dnipro).

4. Répercussions de la guerre sur l'état psychologique des étudiants

Le contexte de guerre a marqué de façon frappante, avant toute chose, l'ambiance psychologique dans le milieu académique. Il a révélé de nombreuses difficultés en matière de gestion des émotions et des états psychologiques et psychiques des étudiants venant non seulement des villes qui subissent les attaques violentes des russes, mais également de ceux qui viennent de la région de Lviv, tous étant confrontés à des alertes constantes. La communication exige une plus forte implication de l'équipe professorale en étroite collaboration avec les services psychologiques de l'Université. Des séminaires, des ateliers psychologiques organisés par ces services sont devenus indispensables pour préserver l'équilibre psychologique et psychique des

étudiants, dynamiser leur socialisation et soutenir leur adaptation aux nouvelles conditions de vie².

Le problème de la socialisation des étudiants et de leur intégration dans le processus d'apprentissage se pose de façon manifeste principalement sur le plan psycho-émotionnel. Cet état instable survient dans des situations précédemment neutres, provoqué par l'expérience personnelle, chez des étudiants qui, souvent, ont été témoins de la destruction de leur demeure ou qui expriment ainsi leur douleur après la perte de leurs proches. Parfois, il devient assez compliqué de les engager dans une interaction pendant le cours. Il s'agit alors de réorienter le développement de la compétence de communication et de proposer des activités pédagogiques où l'étudiant est en mesure de démontrer son initiative, son ouverture et son autonomie d'apprentissage. Dans des cas pareils, les professeurs doivent faire preuve de patience et de calme, d'une délicatesse et d'une prévenance sans précédent.

Compte tenu de cet état émotionnel des étudiants, le cursus universitaire se voit dans l'obligation de mettre davantage l'accent sur les besoins d'interaction, d'entraide et de collaboration aussi bien au sein du groupe d'étudiants qu'entre l'équipe professorale et ces derniers. Il s'agit également de la gestion des émotions dans des situations de vie très compliquées tant pour les étudiants que pour les professeurs. Ainsi, les pratiques pédagogiques sont déterminées non seulement par les besoins académiques (garantir la qualité d'apprentissage), mais aussi par les difficultés extérieures imposées. Une telle stratégie correspond au principe « exiger et soutenir » (Moulin, Favre, Racine, 2022 : 10).

Un autre aspect fragilisant l'intégration des étudiants dans le cursus universitaire en période de guerre est en rapport avec leur niveau de connaissance du français. Beaucoup d'entre eux intègrent le département de français sur la base de leurs compétences en langue anglaise (conformément au règlement universitaire). Certains ont pu étudier le français comme langue seconde à l'école, mais nombreux sont ceux qui ne l'ont jamais appris et sont des débutants complets. Cette situation, d'une part, est encourageante, car le nombre de ceux qui apprennent le français augmente³. Mais d'autre part, les enseignants se sont trouvés dans la nécessité d'organiser des groupes d'apprenants qui commencent l'étude du français par le « b-a-ba » Les difficultés se manifestent alors à plusieurs niveaux, à commencer par la phonétique et la prononciation, des notions de grammaire de base, car la

² Une telle rencontre a été organisée en mars dernier avec les étudiants de la deuxième année d'études françaises qui compte 22 personnes, au total, parmi lesquelles seulement 5 sont de Lviv ou de la région de Lviv, toutes les autres venant de Kramatorsk, Chernihiv, Odessa, Cherkassy, Vinnytsia, Rivne, Ternopil.

³ En 2024, nous avons 38 personnes en première année contre 21 personnes en 2023.

structure de la phrase ukrainienne diffère beaucoup de la phrase française (l'ordre des mots, la déclinaison, la structuration du texte et de la communication sont différents, pour ne citer que ces quelques particularités). Un tel contexte exige un surcroît d'efforts aussi bien des étudiants que des professeurs. Les méthodes numériques multimodales d'apprentissage/d'enseignement en lien avec l'usage de la méthode verbo-tonale permettent d'accompagner le processus de compréhension écrite et orale, ainsi que l'entrée des étudiants en littératie.

5. Le cursus universitaire dans les conditions de guerre

Des approches pédagogiques alternatives et adaptatives sont mises en œuvre pour maintenir une dynamique fructueuse et assurer la qualité et le contrôle de l'apprentissage du FLE. L'équipe enseignante s'inspire de la devise de l'enseignement du français exprimée par Alice Ionescu (2016 : 56) : « le français n'est plus une langue moderne à apprendre aux élèves afin de les faire entrer dans une culture ou aux professionnels en vue de faciliter leur intégration dans le monde francophone du travail, mais une langue à vivre et à faire partager. Autrement dit, il n'est plus seulement un instrument de communication, mais une façon de vivre, une manière de penser et une porte ouverte vers le monde ».

Pour atteindre ce but, différents formats et modèles d'enseignement/apprentissage entrent en jeu. La modalité hybride combinant des éléments d'enseignement en présentiel et à distance permet une plus grande souplesse en cas de perturbations et offre aux étudiants la possibilité de suivre les cours même en cas de restrictions, de déplacement ou d'attaques aériennes. Les étudiants peuvent avoir une certaine flexibilité dans la gestion de leur temps et de leurs activités d'apprentissage à distance, mais sont tenus de participer régulièrement aux séances en présentiel. Ces séances leur assurent un soutien et un contact permanent avec le professeur, car dans l'état d'angoisse provoqué par la guerre, le cerveau n'est pas apte à assimiler efficacement de nouvelles connaissances en travaillant en autonomie. Ainsi, l'étudiant se trouve sous une forme de tutelle même lorsqu'il travaille individuellement, surtout sur du matériel complètement nouveau pour lui. Ces formats permettent, dans leur ensemble, de conserver l'intégrité de la formation, de bien comprendre ses objectifs, tout en offrant aux apprenants la possibilité de travailler à des activités adaptées à leur niveau et de faciliter le processus d'apprentissage en proposant également de nouveaux concepts pédagogiques tels que la « techno-créativité » et la « techno-pédagogie » (Romero, Lille, Patino, 2017).

Face aux impératifs d'adaptation soulevés par la guerre, notre approche didactique s'est résolument tournée vers la classe inversée, qui offre un cadre propice à l'intégration flexible et pertinente de méthodes et de techniques pédagogiques essentielles. Cette approche systémique combine notamment plusieurs aspects éducatifs : la pédagogie active, visant l'engagement des étudiants ; la différenciation pédagogique, qui est importante pour s'adapter aux besoins variés ; l'autoformation, qui développe une autonomie cruciale en période d'instabilité ; l'apprentissage coopératif et collaboratif, qui renforce le lien social et la construction collective des savoirs, fondamentaux en temps de crise.

La classe inversée est une méthode pédagogique très efficace où les éléments traditionnellement dispensés en classe sont transférés hors de celle-ci, permettant ainsi aux apprenants de s'approprier le contenu à leur propre rythme et facilitant l'enseignement/apprentissage du FLE en situation de guerre. Selon Marcel Lebrun, « la classe inversée consiste à déplacer la partie magistrale d'un cours à la maison, et à utiliser le temps de classe ainsi libéré pour réaliser les devoirs traditionnellement faits à la maison » (Lebrun, 2015 : 73). Le plus souvent, les éléments à distance incluent des lectures, des vidéos, des discussions en ligne, tandis que les séances en présentiel impliquent des discussions en groupe, des démonstrations pratiques, des présentations de tâches finales, des projets individuels ou effectués en équipe. Comme le soulignent Ariane Dumont et Denis Berthiaume, « les fonctions cognitives de mémorisation, de compréhension sont mobilisées à distance et celles plus complexes d'analyse, de synthèse, d'évaluation et de création sont sollicitées dans le cadre d'activités interactives sous la supervision de l'enseignant » (Dumont, Berthiaume, 2016 : 9).

Le potentiel transformateur de la classe inversée réside dans l'articulation de dimensions diverses – pédagogiques, psychologiques et techniques. Au sein de ce modèle, la phase à distance privilégie l'autoformation et l'acquisition initiale des contenus. Le temps en présentiel (ou synchrone) optimisé pour l'application et la résolution de problèmes privilégie l'apprentissage coopératif et collaboratif, qui permet la mise en pratique des connaissances et le développement de compétences sociales. La différenciation pédagogique s'intègre dans les deux phases, adaptant ressources et activités aux profils des apprenants.

Il est pertinent de noter que, si l'autoformation met l'accent sur l'autonomie individuelle, le collaboratif s'en distingue par l'interaction et la construction conjointe du savoir. L'équilibre entre autonomie et collaboration confère à la classe inversée sa richesse. Cette combinaison, reconnue dans la littérature pour son impact positif (Guilbault, Viau-Guay, 2017 ; Kordoni, Belli, 2018 ; Strayer, 2012), a constitué un levier majeur pour maintenir la

qualité de l'enseignement du FLE et aider les étudiants à surmonter les difficultés éventuelles.

Pour que la classe inversée soit bénéfique aux étudiants en temps de guerre, il est important de se focaliser sur les étapes principales de cette méthode en les adaptant aux défis inhabituels posés par la guerre. Il s'agit, avant tout, de la nécessité de définir des objectifs d'apprentissage adaptés à la situation, réalisables et pertinents dans ce contexte. Par ces objectifs, on entend le plus souvent des compétences linguistiques nécessaires pour la communication dans des situations d'urgence, telles que l'expression de besoins, les consignes de sécurité et autres.

La deuxième étape réside dans la sélection du contenu à préenregistrer de façon sensée. Il s'agit de choisir un matériel pédagogique pertinent et adapté au niveau des apprenants, comme des vidéos explicatives sur des concepts grammaticaux, des enregistrements audios pour la pratique de la compréhension orale, des lectures pour l'acquisition du vocabulaire. Hormis ce matériel linguistique, nous proposons également des vidéos, des enregistrements audios, des articles sur la sécurité personnelle, sur les premiers secours ou sur la communication d'urgence, des savoirs qui peuvent se révéler nécessaires aux apprenants dans la situation de crise.

La phase suivante prévoit la création de ressources pédagogiques accessibles aux étudiants. La possibilité d'avoir un accès à ces ressources n'est pas toujours évidente, car le processus d'apprentissage peut être perturbé par des coupures d'électricité, des déplacements forcés, des alertes aériennes prolongées. Dans ces conditions, les professeurs envisagent de distribuer des supports physiques ou d'utiliser des dispositifs de stockage de données portables.

Venons-en maintenant à la phase de planification des activités de classe adaptées à la situation, et visant à favoriser le bien-être psychologique des apprenants en contexte éducatif. Ces activités mettent un accent spécial sur des projets collaboratifs créatifs, offrant ainsi un espace propice à l'expression émotionnelle et à la régulation du stress.

Nous pouvons citer, à titre d'exemple, la création collaborative d'un conte de Noël par nos étudiants de deuxième année. En suivant les consignes (choix d'un personnage principal, d'un lieu, d'un objet magique, d'une émotion), ils ont créé une vidéo de dessin animé à l'aide de l'outil *PowToon*. La réalisation de ce projet a été divisée en quatre étapes :

- recherche du sujet à partir des consignes proposées,
- rédaction du script sur *Google Documents*,
- préparation de séquences animées,
- montage de la vidéo.

Il faut noter que ce projet a été réalisé suivant l'approche du *design thinking*, qui accorde une importance fondamentale aux sentiments et aux motivations, aux comportements et aux besoins individuels des étudiants (Benchebkroun, Soulam, 2020).

Dans l'enseignement du FLE, le *design thinking* est considéré comme un processus créatif ouvrant sur différentes perspectives. Il implique d'abord une observation active de la situation, de l'imagination et de l'analyse (Kumar, 2013). La découverte de nouvelles façons de résoudre des tâches éducatives et les moyens créatifs pour améliorer le processus d'apprentissage du FLE sont signalés comme primordiaux par Andrea Scheer, Christine Noweski et Christoph Meinel (2012). Tom Brown (2005) considère cette approche en tant que stratégie présentant aux apprenants des activités à réaliser et à concrétiser en groupe, ce qui renforce chez eux l'estime de soi. Ainsi, d'un point de vue pédagogique, le *design thinking* permet aux étudiants de se mettre à la place d'autrui, de comprendre ses motivations, ses sentiments et de trouver ensemble une solution efficace au problème envisagé dans les consignes.

Mis en pratique, le *design thinking* propose un modèle en cinq phases pour structurer le processus de création innovante. Ce modèle, représenté dans la *Figure 1*, offre un cheminement méthodique allant de l'identification d'un besoin à la mise en œuvre d'une solution viable.

Chacune de ces phases, depuis la découverte jusqu'à l'évolution, requiert un ensemble de compétences spécifiques et répond à des objectifs bien définis par le professeur en adéquation avec le programme d'enseignement. De la sorte, la phase de découverte vise à identifier un besoin ou une possibilité, tandis que la phase d'interprétation permet d'approfondir la compréhension du contexte. La conceptualisation donne lieu à la génération et à l'affinement des idées, que l'on soumet ensuite à une phase d'expérimentation par le biais de prototypes. Enfin, la phase d'évolution marque le début d'un cycle d'amélioration continu, fondé sur l'évaluation des résultats et l'intégration des retours des apprenants.

Ce modèle s'applique à nos étudiants dans ce cas précis de la création du conte de Noël mentionné, car chaque étape du projet (de l'idéation à la réalisation de l'animation) a suivi les principes du *design thinking* : empathie (comprendre les émotions à intégrer), définition (choisir un personnage et un contexte), idéation (brainstorming sur les éléments du conte), prototype (création des séquences et du script), et test (visionnage et ajustements de l'animation).

Ainsi, nous soulignons que cette approche, fondée sur la collaboration et l'engagement actif de tous les acteurs, va au-delà d'une simple transmission de connaissances et donne lieu à une tâche complexe mobilisant

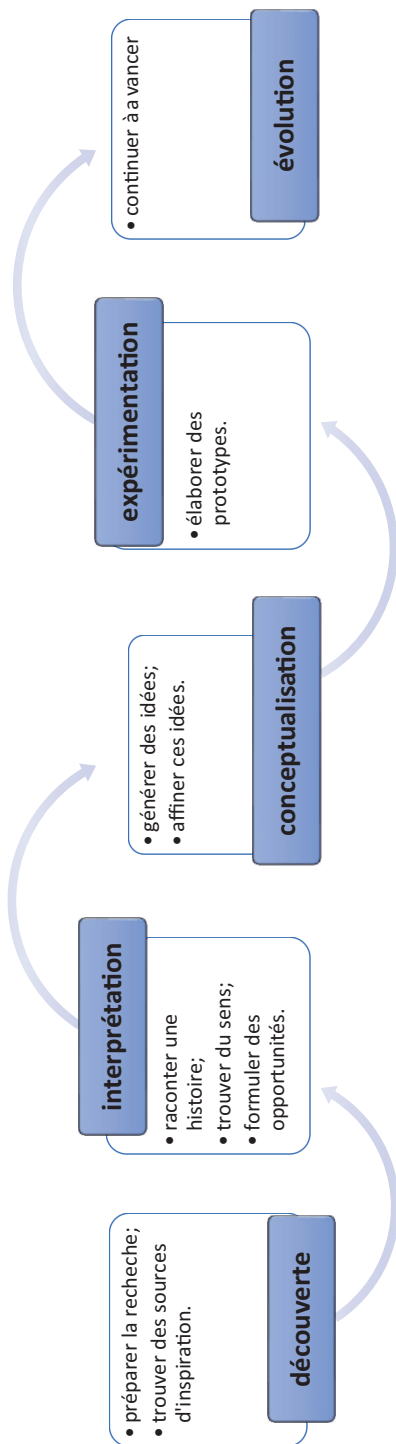


Figure 1. Phases de Conception du projet collaboratif à partir du *design thinking*

Source : figure construite à partir de diverses sources concernant le Design Thinking (Benchekroun, Soulami, 2020 ; Brown, 2005 ; Scheer, Noweski, Meinel, 2012)

simultanément des ressources internes (capacités, connaissances) et des ressources externes (aide méthodologique, fiches de travail). Elle favorise une appropriation créative des savoirs par les étudiants et stimule le développement de leurs compétences cognitives. Confrontés à des situations complexes, les étudiants sont incités à analyser les informations sous différents angles, à émettre des hypothèses et à trouver des solutions innovantes. Cette approche favorise aussi le développement de compétences sociales essentielles à leur réussite future : les jeunes n'ont parfois pas d'objectif précis de vie personnelle et professionnelle, c'est pourquoi une telle expérience peut augmenter leur esprit d'initiative et leur sens des responsabilités. En travaillant en équipe, les étudiants apprennent à communiquer efficacement, à gérer des conflits, à négocier et à prendre des décisions de manière collective. De plus, le soutien mutuel et le sentiment d'appartenance à un groupe renforcent leur confiance en eux-mêmes et leur motivation à persévérer dans leurs efforts. C'est une formation, un croisement de compétences multiples – linguistiques, communicatives, relationnelles, numériques.

6. Conclusions

Notre étude a révélé des défis et des possibilités de projets liés à l'enseignement du FLE dans un contexte de guerre, en se concentrant sur l'expérience de l'Université nationale Ivan Franko de Lviv dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la langue française. Pour récapituler les axes principaux de cette expérience, nous pouvons constater, d'une part, la nécessité d'une intégration très forte de la psychologie et de la sociologie en didactique afin d'élaborer une stratégie d'assimilation et de faciliter le processus d'intégration des étudiants dans un nouveau milieu académique et social. D'autre part, l'enseignant passe de la catégorie de personne qui transmet des connaissances à la catégorie de tuteur, de guide qui construit l'enseignement/apprentissage dans un nouveau contexte.

Afin d'assurer un processus d'enseignement/apprentissage efficace, plusieurs méthodes sont appliquées. L'adoption d'une modalité hybride combinée à des stratégies pédagogiques innovantes telles que la classe inversée et le *design thinking* a permis de maintenir un niveau d'enseignement de qualité et de soutenir le bien-être psychologique des étudiants en situation de guerre. Cette approche flexible a non seulement favorisé la continuité des apprentissages, mais également renforcé la résilience des étudiants et développé leur créativité.

Il est important de souligner les avantages de l'utilisation de *PowToon* et de *Google Docs* dans le cadre d'une approche pédagogique innovante basée

sur la classe inversée et le *design thinking*. Ces outils ont permis de développer la créativité, la collaboration et l'autonomie des étudiants. Comme le montre notre expérience, le recours à des outils numériques adaptés peut considérablement améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues, même dans des conditions difficiles.

Les résultats de cette étude ouvrent de nouvelles perspectives de recherches. Il serait intéressant d'étudier plus en profondeur l'impact à long terme de cette modalité hybride sur la motivation des étudiants et leur réussite professionnelle. De plus, il serait pertinent d'explorer les possibilités d'adaptation de ces approches à d'autres disciplines et à d'autres niveaux d'enseignement. Enfin, l'évaluation de l'efficacité des outils numériques utilisés dans le cadre de la classe inversée et du *design thinking* pourrait faire l'objet de recherches supplémentaires, notamment en ce qui concerne leur accessibilité et leur impact sur l'équité éducative.

Hormis ces quelques observations conclusives, notre analyse a démontré que la modalité hybride, combinée à la classe inversée et au *design thinking*, constitue une approche pédagogique prometteuse pour répondre aux défis de l'enseignement en contexte de guerre. Cette approche permet de développer des compétences clés pour le 21^e siècle, telles que la créativité, la collaboration, la capacité de gérer l'interdisciplinarité des problèmes et de les résoudre, tout en prenant en considération le bien-être psychologique des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- Achard-Bayle G., Fragonara A., Li J. (2024), *Présentation. – Formation en langues secondes face à l'urgence*. « Lidil », n° 69. En ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/12359> [consulté le 16.05.2024].
- Adami H. (2021), *Les formations linguistiques à visée professionnelle pour les migrants en France : orientations sociales et didactiques*. « Langues, cultures et sociétés », n° 7/1, pp. 4–12. En ligne : <https://revues.imist.ma/index.php/LCS/article/view/26417/13997> [consulté le 16.05.2024].
- Béacco J.-C. (2012), *Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence*, (in :) Klein, C. (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Lille : CNDP-CRDP, pp. 52–54.
- Bencheikroun B., Soulami M. (2020), *Design Thinking : Une nouvelle approche d'innovation pédagogique*. « Revue Internationale des Sciences de Gestion », vol. 3, n° 2, pp. 1241–1253.
- Brown T. (2005), *Strategy by Design*. « Fast Company. Special Issue Masters of Design », June, pp. 2–4.
- Dumont A., Berthiaume D. (dir.) (2016), *La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Gettliffe N., Ardisson M.-A. (2022), *Didactique de la catastrophe en formation FLES*. « Didactique du FLES : recherches et pratiques », vol. 1, n° 2, pp. 3–7.
- Guilbault M., Viau-Guay A. (2017), *La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations*. « Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur », n° 33 (1). En ligne : <http://journals.openedition.org/ripes/1193> [consulté le 16.05.2024].
- Ionescu A. (2016), *Quelle évaluation dans une approche par compétences dans le contexte de l'enseignement supérieur du FLE ?*, (in :) Condei C., Dincă D., Ionescu A., Teodorescu C.-N. (éds), *Actes du Colloque international : 50 ans de français à l'Université de Craiova (1966-2016)*. Tome III. Le français langue étrangère : scénographies didactiques et recompositions formatives. Craiova : Editura Universitaria, pp. 55–64.
- Kordoni A., Belli C. (2018), *Inverser la classe de langue: évolutions, objectifs, enjeux*. « Annals of the University of Craiova », Series : Philology, English, vol. 37, pp. 7–19.
- Kumar V. (2013), *101 Design Methods*. Hoboken NJ : John Wiley & Sons.
- Lebrun M. (2015), *L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation ? Evaluer*. « Journal international de Recherche en Education et Formation », n° 1(1), pp. 65–78.
- Moulin D., Favre M.-F., Racine I. (2022), *L'urgence comme catalyseur ? les enjeux liés au développement du volet « Langue et intégration » du Programme Horizon Académique*. « Didactique du FLES : recherches et pratiques », vol. 1, n° 2, pp. 8–23.
- Romero M., Lille B., Patino A. (2017), *Usage créatif du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Scheer A., Noweski C., Meinel C. (2012), *Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in Education*. « Design and Technology Education », vol. 17, n° 3, pp. 8–19. En ligne : <http://ergov/?q=%22Design+thinking+in+Education%22&id=EJ996067> [consulté le 16.05.2024].
- Strayer J. F. (2012), *How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation*. « Learning environment research », n° 15 (2), pp. 171–193. En ligne : https://www.colorado.edu/ftpe/sites/default/files/attached-files/strayer_-_inverted_classroom_influences.pdf [consulté le 16.05.2024].
- Van Dixhoorn L., Cousseau J., Lemeunier V., Foyer A., van der Meulen M. (2022), *Les voisins du 12 bis, un dispositif en réponse aux crises migratoire, sanitaire et humanitaire*. « Didactique du FLES : recherches et pratiques », vol. 1, n° 2, pp. 25–44.

Received: 28.12.2024

Revised: 27.05.2025

Accepted: 24.10.2025

Katarzyna Kowalik

Uniwersytet Łódzki

<https://orcid.org/0000-0002-2126-2494>

katarzyna.kowalik@uni.lodz.pl

Agnieszka Woch

Uniwersytet Łódzki

<https://orcid.org/0000-0003-0559-9166>

agnieszka.woch@uni.lodz.pl

***Przygotowanie do nauki języka włoskiego
jako rzadko używanego na poziomie
uniwersyteckim: przedstawienie treści kulturowych
i interkulturowych na Zintegrowanej Platformie
Edukacyjnej***

**Preparing to learn Italian as a less used language at university
level: Presentation of cultural and intercultural contents on the
Integrated Educational Platform**

The aim of this paper is to reflect on the situation of teaching Italian as a less widely learned and taught language both in Poland and in the European context. It presents the difficulties arising from this situation and suggests way to teach the language in a broad cultural and intercultural context. Interactive e-materials developed for a ministerial project are referred to, resulting in the publication of a set of 400 e-learning units for teaching Italian, as a source of practical examples of the method we have adopted. This method can be used to better prepare future students for studying Italian.



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Keywords: Italian language, less used and taught languages, cultural and intercultural competence, didactics of the Italian language

Słowa kluczowe: język włoski, języki rzadko używane i nauczane, kompetencja kulturowa i interkulturowa, dydaktyka języka włoskiego

1. Wstęp

Niniejszy artykuł o charakterze sprawozdawczo-refleksyjnym mogłoby poprzedzić pytanie: *Czy język włoski rzeczywiście można zaliczyć do grupy języków rzadziej używanych i nauczanych „MoDiMEs?”* [fr. *langues moins diffusées et moins enseignées*]. Pozornie można by polemizować z taką kategoryzacją. Nauka włoskiego wydaje się wyborem może nie tak oczywistym, jak angielskiego, niemieckiego czy, zwłaszcza w ostatnich latach, hiszpańskiego, ale z pewnością nie niszowym. Jej popularność na poziomie akademickim w Polsce potwierdza chociażby dostępność studiów italianistycznych: kilkanaście polskich uczelni oferuje swoim kandydatom studia filologiczne pierwszego, a w większości przypadków także drugiego stopnia¹. Na powodzenie języka włoskiego mógłby również wpływać fakt, że Włochy są częstym turystycznym wyborem Polaków; włoska kultura cieszy się w naszym kraju estymą, a mieszkańcy Półwyspu Apenińskiego należą do najbardziej lubianych przez Polaków nacji, co ukazują publikowane przez CBOS dane:

Do najbardziej lubianych narodów należą Włosi (58% deklaracji sympatii), Amerykanie (58%), Węgrzy (57%) oraz Słowacy (55%). Niewiele mniej badanych darzy sympatią Czechów (52%), Greków (51%) oraz Anglików (51%). Niechęć do wymienionych dotąd nacji deklaruje relatywnie niewielu ankietowanych (od 7% w przypadku Słowaków i Włochów do 13% w przypadku Czechów i Anglików) (Komunikat CBOS z lutego 2022).

Warto zastanowić się jednak, czy sympatia do Włoch rzeczywiście odzwierciedla się w popularności języka włoskiego. Przyjrzyjmy się w tym celu jego statusowi za granicą. Okazuje się, że w systemach edukacyjnych innych

¹ Według danych opublikowanych na stronie Stowarzyszenia Italianistów Polskich, studia italianistyczne można podjąć na następujących uczelniach: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS w Warszawie, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie – Instytuty Neofilologii i Politologii, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Warszawski – Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej, Uniwersytet Warszawski – Katedra Italianistyki, Uniwersytet Wrocławski (<https://stowarzyszenieitalianistow.pl/italianistyki-w-polsce/>) [DW 25.01.2025].

krajów europejskich, choć obecny, pozostaje on jednak językiem niszowym z małymi wyjątkami:

Tylko sześciu języków innych niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański uczy się jako języków obcych [nieco więcej niż] 10% uczniów w co najmniej jednym systemie edukacji i na jednym poziomie kształcenia. Są to: duński, niemiecki, estoński, włoski, rosyjski i szwedzki [...]. W Unii Europejskiej 3,4% uczniów ogólnokształcących szkół średnich II stopnia uczy się języka włoskiego (odsetek ten jest niższy w szkołach podstawowych i średnich I stopnia). [...] Ponad 10% uczniów uczy się języka włoskiego w szkołach średnich I stopnia i/lub ogólnokształcących szkołach średnich II stopnia w Chorwacji, na Malcie, w Austrii i Słowenii. Język włoski jest szczególnie popularny na Malcie, gdzie uczy się go 55,1% uczniów szkół średnich I stopnia i 34,6% uczniów ogólnokształcących szkół średnich II stopnia².

Podobnie jak w Polsce, w pozostałych krajach UE oferta edukacyjna w szkołach publicznych ogranicza się zazwyczaj do kilku najbardziej popularnych języków: „W 2020 r. języki inne niż angielski, francuski, niemiecki i hiszpański były powszechnie nauczane tylko w kilku krajach, głównie z powodów historycznych lub ze względu na bliskość geograficzną”³. Biorąc pod uwagę to tłumaczenie, jasne staje się, dlaczego język włoski stanowi rzadkość w ofercie polskich szkół: Polska i Włochy są od siebie odległe geograficznie, a w Polsce nie istnieje historyczna mniejszość włoska. Nauka włoskiego nie jest więc podstawowym wyborem polskich uczniów, mimo że zdecydowanie może on służyć celom zawodowym ze względu na włoskie inwestycje w Polsce i wymianę handlową między oboma krajami⁴.

Dane zebrane przez Kucharczyka (2020: 99) pokazują, że naukę włoskiego na przestrzeni lat 2001–2017 podejmowało od 0,1% do 0,5% polskich uczniów. Jest on obecnie szóstym nauczany językiem obcym w polskich szkołach podstawowych i średnich, po angielskim, niemieckim, hiszpańskim, rosyjskim i francuskim. W roku szkolnym 2023/2024 jego naukę podjęło 46 704 uczniów, czyli ok. 120-krotnie mniej niż w przypadku języka

² Przytaczane dane pochodzą z dokumentu Komisji Europejskiej (s. 87) pt. „Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie 2023. Raport Eurydice”, dostępnego pod adresem https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2024/06/17/7tfktq/kluczowe-dane-jezyki-23-pl.pdf [DW 20.01.2025].

³ Ibidem, s. 21 [DW 20.01.2025].

⁴ Według danych opublikowanych przez Ministerstwo Rozwoju i Technologii Włochy są „jednym z ważniejszych partnerów handlowych Polski. W 2023 r. Włochy znalazły się na 5. pozycji (w 2022 r. była to 6. pozycja) w polskim eksporcie (za DE, CZ, FR, GB) i zajęły 3. miejsce (bez zmian w stosunku do 2022 r. w polskim imporcie (za DE, CN)”. Polska natomiast znalazła się na 7. pozycji we włoskim eksporcie i 9. w imporcie. (<https://www.gov.pl/attachment/8b3ae542-2591-4a76-8b61-833de4e7b770>) [DW 25.01.2025].

angielskiego. Zważywszy na międzynarodowe znaczenie tego ostatniego, nie dziwi jego prymat, jednakże różnica pomiędzy liczbą uczących się włoskiego a tych, którzy uczą się innych języków romańskich, jest znacząca: sześć razy więcej uczniów wybiera hiszpański, a niemal trzy razy więcej francuski⁵. Włoski, w przeciwieństwie do tych dwóch języków, nie może być promowany za pomocą argumentu, iż można go wykorzystać w wielu krajach. Jest on natomiast jednym z 6 języków, z których przeprowadzane są egzaminy krajowe w ogólnokształcących szkołach średnich, obok angielskiego, francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego i hiszpańskiego, ale z możliwości tej korzysta niewielu uczniów⁶.

2. Trudności związane z niskim upowszechnieniem włoskiego w szkołach publicznych

W związku z powyżej opisaną sytuacją, nauczanie języka włoskiego na poziomie uniwersyteckim obciążone jest licznymi trudnościami, które można kojarzyć właśnie z dydaktyką języków używanych i nauczanych rzadziej. Podczas studiów neofilologicznych priorytetem jest zdobycie w nich biegłości językowej pozwalającej na pogłębione studia językoznawcze, literaturoznawcze, kulturoznawcze. Oznacza to, że w ciągu pierwszego roku studenci muszą opanować podstawy włoskiego w szybkim tempie ze względu na wprowadzane od drugiego roku kursy specjalistyczne wyłącznie w tym języku, co wpływa na dobór metod i technik nauczania oraz tworzy wyzwania nieobecne przy rozłożeniu materiału na kilka lat.

Po pierwsze, nauczyciele języka włoskiego na poziomie uniwersyteckim często zmagają się z problemem braku odpowiednich materiałów dydaktycznych, dostosowanych do przyjętych celów programowych⁷. Po drugie, ogromnym wyzwaniem jest skuteczne nauczanie języka w celu osiągnięcia finalnego poziomu C1/C2 w sytuacji, w której przeważająca grupa kandydatów na

⁵ 10 najpopularniejszych języków obcych w polskich szkołach według liczby uczniów w roku szkolnym 2023/2024 w szkołach podstawowych i średnich: angielski 5 224 966, niemiecki 1 816 676, hiszpański 283 548, rosyjski 170 791, francuski 136 682, włoski 46 704, łacina 8 338, japoński 478, chiński 454, arabski 313 za <https://www.ciekawestatystyki.pl/2024/07/najpopularniejsze-jezyki-obce-w-szkolach.html> (DW 20.01.2025).

⁶ Według danych udostępnionych przez CKE, w roku 2024 do matury z języka włoskiego w całej Polsce przystąpiło jedynie 72 uczniów: (https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2024/sprawozdanie/sprawozdanie_matura_2024_wloski_F23.pdf) [DW 28.01.2025].

⁷ Z tego względu na Uniwersytecie Łódzkim podjęto trud opracowania serii autorskich podręczników do nauki różnych odmian języka włoskiego, zarówno użytkowych, jak i specjalistycznych.

studia italianistyczne dopiero rozpoczyna naukę. Trzecia kwestia jest powiązana z drugą: bardzo niewielka liczba uczniów polskich szkół podstawowych i ponadpodstawowych ma szansę wyboru języka włoskiego w ramach obowiązkowych zajęć szkolnych⁸.

W związku z trzema powyższymi trudnościami obserwujemy na uczelni sytuację, w której nieliczni przyjęci na pierwszy rok znają w pewnym stopniu język włoski. Niewielka liczebnie grupa średniozaawansowana składa się z osób, które uczyły się języka w różnej formie: podczas przygotowania do matury, na kursie językowym, w ramach nauki samodzielnej, podczas kontaktu z rodziną we Włoszech lub pobytów tamże. Z tym wiąże się wyzwanie opracowania koncepcji nauczania w zróżnicowanych pod względem kompetencji językowych grupach.

Skategoryzowanie włoskiego jako jednego z języków rzadko używanych i nauczanych pozwala zastosować rozwijające się w ostatnich latach w gлотodydaktyce podejście łączące nauczanie klasycznych aspektów (gramatyki, słownictwa, fonetyki) z poszerzaniem wiedzy i kompetencji kulturowej. Okazuje się, że deklaratywna sympatia wobec Włoch nie wpływa znacząco na pogłębioną znajomość ich kultury: praca nauczycieli akademickich, czyli osób łączących dydaktykę języka włoskiego z nauczaniem włoskiej rzeczywistości, literatury i kultury uwydatnia fakt, że obiegowa wiedza na temat współczesnych Włoch jest dość powierzchowna, nierzadko sprowadza się do stereotypów, niezgodnych z prawdą bądź przestarzałych. Włochy jawią się zatem jako kraj jednocześnie znany i nieznany, kojarzony z pewną ograniczoną pulą symboli, często już nieodzwierciedlających rzeczywistości⁹.

W dalszej części artykułu omówimy rozwiązania dydaktyczne, jakie mogą zostać zastosowane w świetle zaprezentowanych wyzwań. Podejściem teoretycznym, przejawiającym się w wielu koncepcjach i teoriach, do którego się odwołujemy, jest interkulturowość, a jego realizacją praktyczną – seria e-materiałów przygotowanych przez autorki niniejszego artykułu.

3. Inicjatywy dydaktyczne wspierające naukę języka włoskiego i przygotowanie do studiowania na kierunku filologia włoska

Próba rozwiązania opisanych powyżej problemów były inicjatywy dydaktyczne rozwijane w dwóch ministerialnych projektach:

- „Modelowe kształcenie przyszłych nauczycieli przedmiotów humanistycznych w Uniwersytecie Łódzkim”, realizowanym w ramach

⁸ W przypadku Łodzi istnieją pojedyncze szkoły, w których język włoski jest w ofercie i to w dość ograniczonym zakresie jako drugi język, np. XIII i XXXIV LO.

⁹ Zob. Kowalik, Woch (2023).

środków Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, Oś priorytetowa III Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju Działanie 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym, którego jednym z rezultatów było opracowanie i publikacja skryptu uniwersyteckiego do nauczania różnych odmian języka włoskiego (użytkowych i specjalistycznych);

- „Tworzenie e-materiałów dydaktycznych do języków obcych (- j. włoski)”, współfinansowanym przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, prowadzonym we współpracy z Politechniką Łódzką, zwieńczonym publikacją 400 e-materiałów do nauczania języka włoskiego w szkołach podstawowych i średnich.

Drugi projekt, który będzie przedmiotem naszych rozważań w dalszej części artykułu, to efekt niemal dwuletniej współpracy pomiędzy Politechniką Łódzką a Uniwersytetem Łódzkim, reprezentowanym przez nauczycieli akademickich, wykładowców filologii włoskiej, ale też nauczycieli języka włoskiego w szkołach średnich. Opracowany w jego wyniku zestaw interaktywnych e-materiałów dydaktycznych, których treści odpowiadają podstawie programowej nauczania języka obcego w szkołach podstawowych i średnich (280 dla szkół średnich i 120 dla klas 7 i 8 szkół podstawowych), został umieszczony na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej Ministerstwa Edukacji i Nauki <https://zpe.gov.pl/>. Są to materiały w otwartym dostępie przeznaczone zarówno dla osób uczących się, jak i nauczycieli.

12 tematów dla szkół podstawowych uwzględnia podział na obszary tematyczne odpowiadające podstawie programowej do nauczania języków nowożytnych jako drugich. Tymi obszarami są: człowiek, miejsce zamieszkania, edukacja, praca, życie prywatne, żywienie, zakupy i usługi, podróżowanie i turystyka, kultura, sport, zdrowie, świat przyrody. Dla szkół ponadpodstawowych opracowano dwa dodatkowe zagadnienia: nauka i technika oraz państwo i społeczeństwo.

E-materiały rozwijają wszystkie kompetencje językowe: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego, wypowiedź pisemną i wypowiedź ustną, kładąc akcent zarówno na słownictwo, jak i na struktury gramatyczne. Kursy dla szkół podstawowych są przewidziane dla poziomu A1, dla szkół średnich od poziomu A1+. Ich konstrukcja sprawia, że będą odpowiednie także dla użytkownika na wyższym poziomie do powtórzenia słownictwa lub gramatyki bądź zdobycia informacji kulturowych, niejednokrotnie pogłębionych.

Lekcje mają różnorodne zastosowanie: mogą stanowić kompletne jednostki dydaktyczne lub uzupełniać treści wprowadzane przez nauczycieli (można skorzystać z dołączonych do nich scenariuszy i pomysłów na alternatywne wykorzystanie wybranych elementów); materiał daje się zrealizować

w formule stacjonarnej, zdalnej lub hybrydowej, a aktywności – w formie indywidualnej, w parach lub grupach.

Istotnym aspektem e-materiałów jest ich nowoczesny, interaktywny charakter. Założeniem projektów było dostarczenie treści aktualnych, interesujących dla młodego odbiorcy. Pomysłodawcy projektu zwrócili również uwagę na to, że uczący się języków obcych wykorzystują obecnie różnorodny sprzęt (komputery, tablety, smartfony) i chętnie stosują aplikacje czy platformy. Wykorzystanie narzędzi internetowych pozwala, według Uchwat-Zaród (2016: 45), na rozwijanie umiejętności receptywnych ucznia w atrakcyjny dla niego sposób, „nawiązujący do realiów współczesnego świata, w którym ludzie coraz częściej komunikują się ze sobą” na odległość przy użyciu nowych technologii. Wykorzystując te narzędzia oraz materiały oryginalne, „stymulujemy ciekawość ucznia, a przez to podnosimy jego poziom motywacji do nauki”. Taki sposób podania treści pozwala również na „większą indywidualizację zadań” oraz samodzielną naukę.

Konstrukcja e-materiałów jest oparta na sporządzonym w początkowej fazie planie, stworzonym przez glottodydaktyków z Uniwersytetu Łódzkiego. Treści te uzupełniają się w przemyślany sposób, zapewniając spiralność układu zagadnień leksykalnych i gramatycznych. Każda lekcja zawiera określone elementy, takie jak: *Wprowadzenie* w języku polskim, które ma zainteresować ucznia tematem, sekcję *Przeczytaj/posłuchaj*, bardzo często opartą na tekstach autentycznych, np. przepisie, tekście piosenki, artykule prasowym lub dialogu. W tej sekcji znajdują się ćwiczenie/ćwiczenia, dodatkowe informacje realioznawcze, leksykalne lub gramatyczne oraz słowniczek z nagraniem przez użytkownika natywnego wymową. Najważniejszą częścią materiału jest przyjmujące różnorodne formy *Multimedium*. Może być nim animacja, film, gra edukacyjna (np. domino, labirynt, *memory*), ilustracja interaktywna, karta zadań interaktywnych, katalog, mapa, mapa pojęć, plik audio, prezentacja, spacer wirtualny lub test sprawdzający. Do multimedium opracowano kolejne ćwiczenia, weryfikujące wprowadzone w nim treści. Kolejna sekcja, *Sprawdź się*, to zbiór ćwiczeń leksykalnych, gramatycznych, realioznawczych, np. w postaci krzyżówek, uzupełniania luk, wybierania odpowiedzi, dobierania w pary, porządkowania¹⁰, a także seria zadań otwartych, które pozwalają wypowiedzieć się ustnie i pisemnie na tematy realizowane w ramach podstawy programowej. Dodatkowo, każdy e-materiał zawiera *Słownik* oraz *Scenariusz dla nauczyciela*. Wszystkie materiały są bogato ilustrowane i dostępne cyfrowo także dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

¹⁰ Warto podkreślić istotny udział ćwiczeń opartych na założeniach ludolingwistyki, bez której, według części badaczy, nie można już wyobrazić sobie współczesnej glottodydaktyki (Mollica, 2019: 13).

Fakt, iż w zespole przygotowującym materiały pracowali zarówno nauczyciele akademicki, jak i dydaktycy szkolni, pozwolił skonfrontować wiedzę ekspercką z doświadczeniami praktycznymi. Zaangażowanie doświadczonych dydaktyków, literaturoznawców oraz językoznawców pozwoliło zaś na wykorzystanie własnych badań naukowych i stworzenie dzięki nim m.in. materiału literackiego, onomastycznego czy antydyskryminacyjnego.

4. Kompetencja kulturowa oraz komponent kulturowy w e-materiałach

Według Widły (2016: 88), „kształtowanie wrażliwości kulturowej na lekcjach języka obcego jest niezwykle istotne”, a „brak tego typu edukacji nie tylko utrudni, ale może wręcz uniemożliwić wzajemne zrozumienie”, funkcjonowanie i integrację społeczeństw. Ów brak generuje również powstawanie luk w wykształceniu, które są szczególnie widoczne w pracy początkujących tłumaczy, którzy nie posiadają dostatecznego przygotowania kulturowego:

sporo braków / niewiedzy widać zwłaszcza w tłumaczeniach filmowych. Nieuzasadnione kalki językowe pojawiają się w nich na każdym kroku. Tłumacze nie znają spolszczonych odpowiedników nazw miast lub imion własnych, nie wspominając o różnicach w mniej znanych powszechnie dziedzinach, jak np. stanowiska w administracji czy policji, systemy prawne, stopnie wojskowe. Również na poziomie komunikacji podstawowej interpretacja treści implicytnych pozostawia wiele do życzenia (ibidem).

Rola nauczyciela języka obcego w nabywaniu kompetencji kulturowej i interkulturowej jest szczególna, jako że:

[nauczyciel] wpływa [...] na wizję świata ucznia bardziej niż inni, ponieważ przekazuje klucz do jej bezpośredniego zgłębiania – język. To nauczyciel poprzez kontakty i znajomość świata jest dla ucznia szczególnym autorytetem w czasie kształtowania jego postaw i poglądów. Doświadczenie wielu krajów potwierdza, że strach i nieufność w stosunku do *innego*, wynika najczęściej z dramatycznej wręcz niewiedzy – większość osób negatywnie nastawionych do wszystkiego, co odbiega od własnych wzorców, nigdy się z innymi kulturami bezpośrednio nie zetknęła (ibidem).

W dobie narzędzi internetowych łatwiej jest nawiązać kontakty, które są kluczem do zrozumienia odmienności innych kultur i tego, że ludzi „więcej łączy, niż dzieli”. Brak tego zrozumienia i inwestycji w tzw. kompetencje

miękkie utrudnia funkcjonowanie również w międzynarodowych korporacjach, stanowiących „dość homogeniczny rynek pracy” (ibidem).

Autorzy e-materiałów mieli pewną swobodę w tworzeniu treści. Część z nich postawiła sobie za cel realizowanie materiałów przy jednoczesnym uwzględnieniu strategii przyswajania języka w szerokim kontekście kulturowym. Efektywność takiej strategii, nawet na poziomie początkującym, potwierdzają wnioski Spychały:

w edukacji języków obcych opanowanie gramatyki, słownictwa, kultury, a także umiejętności komunikacyjnych i negocjacyjnych powinno odbywać się na tym samym poziomie ważności. [...] [W]spomniane kształcenie [może] być realizowane od samego początku przyswajania języka obcego. Wynika to z samej natury rozciągniętego w czasie procesu uwrażliwienia na różnice, ze szczególnym uwzględnieniem kultury rodzimej [...]. Uczniowie na każdym etapie swojej nauki spotykają się z przedstawicielami innych narodowości i tym samym komunikują się w różny sposób. [...] Uczniowie „uwrażliwieni” na specyficzność kulturową swojego rozmówcy funkcjonują w sposób autonomiczny jako „pośrednicy interkulturowi” dla siebie samych i dla innych ludzi, niekoniecznie mówiąc płynnie w danym języku (Spychała, 2014: 23).

Zespoły odpowiedzialne za przygotowanie strony merytorycznej materiałów i za ich digitalizację stawiały sobie dwa ważne pytania:

- Jak można ulepszyć metody dydaktyczne i narzędzia?
- Jak wspomóc nauczycieli w uczynieniu nauki włoskiego atrakcyjniejszą i zmienić jego status w Polsce?

Projekt zakładał atrakcyjność lekcji, zastosowanie nowych mediów, uwzględniał badania na temat tego, jak długo przedstawiciele pokolenia Z/alfa mogą się skoncentrować na danej aktywności oraz brał pod uwagę różnorodność form i grywalizację, czyli gry edukacyjne zakładające pokonywanie wyzwań i zbieranie punktów. Materiały miały odzwierciedlać realia, żywy język, a tematy – być zgodne z podstawą programową, odpowiednie dla danej grupy wiekowej i atrakcyjne, bliskie młodzieży żyjącej w otoczeniu nowych technologii i inkluzywne.

5. Realizacja założeń glottodydaktyki interkulturowej w e-materiałach do nauki języka włoskiego: analiza wybranych przykładów

E-materiały przygotowywano z myślą o wprowadzeniu uczących się zarówno we włoską kulturę codzienną (np. gastronomiczną), jak i wysoką (np. zapoznanie z twórcami z kanonu literatury włoskiej w „I libri italiani che vale la pena conoscere”).

Nierzadko realizowano te postulaty jednocześnie. Jako przykład może posłużyć materiał „Colloquio di lavoro”, gdzie w zaproponowanym dialogu nastolatka odbywa rozmowę kwalifikacyjną, podczas której stara się o pracę na festiwalu teatralnym; zapytana o swoje zainteresowania, wskazuje twórczość włoskich dramaturgów, laureatów nagrody Nobla, Luigiiego Pirandella i Daria Fo. W ten sposób wiadomości kulturowe są wprowadzane mimochodem, przy okazji omawiania praktycznego tematu, jakim jest rozmowa o pracę.

E-materiał „Allegro, andante, largo” unaocznia związki języka z kulturą, pozwalając uczniowi zrozumieć ukryte w języku informacje o przeszłości, zwyczajach i mentalności Włochów. Pozwala również omówić wpływ języka opery na włoski i ukazać muzyczne zapożyczenia z włoskiego w polszczyźnie. Z tego względu może być wykorzystany również w szkołach artystycznych lub na poziomie uniwersyteckim.

Materiał „Musei per tutti i gusti” łączy treści kulturowe dotyczące np. artystów z informacjami praktycznymi, pozwalającymi na lepsze zrozumienie działania placówek muzealnych i zaplanowanie wizyty w nich.

Autorzy e-materiałów uznali, że przekazywane treści powinny wychodzić poza utarte schematy. Przykładowo, jeżeli temat dotyczył kuchni, to przedstawiono go w mniej powszechnym ujęciu, by zapoznać uczniów ze zróżnicowaniem regionalnym Włoch i pokazać dziedzictwo kulturowe, które z niego wypływa. I tak, zamiast znanego w Polsce genueńskiego pesto, uczniowie poznają sycylijskie *pesto alla trapanese*, którego składnikami są m.in. pomidory i migdały („Mi dai la ricetta?”). To podejście pozwala na realizację mediacji kulturowej poprzez przedstawienie kultury autentycznej w kontekście jej różnorodności oraz odejście od stereotypowych przekonań (Kucharska, 2011: 113).

Uczniom proponuje się także spojrzenie na kuchnię w ujęciu interkulturowym („La cucina polacca è molto diversa da quella italiana”), a przez to zaprasza się ich do odczytywania kodów kulturowych zgodnie z tendencjami w glottodydaktyce, według których nie chodzi już tylko o „samo czysto teoretyczne zaprezentowanie wiedzy na temat kultury danego kraju (kompetencja kulturowa), ważniejsze jest uwrażliwienie uczniów na kontrasty i różnice pomiędzy kulturą rodzimą a obcą (kompetencja interkulturowa)” (Spychała, 2014: 24).

W materiałach z zakresu człowiek i społeczeństwo pojawiają się tematy uwzględniające różne zjawiska społeczne, np. zachęcające do korzystania z aktywnego prawa wyborczego (materiał „Vai a votare”), analizujące rolę kobiet w przestrzeni publicznej („Le donne in politica e in società”), uwrażliwiające na kwestię wykluczania i dyskryminacji („Ognuno diverso, ma tutti uguali”) czy ochronę środowiska („Come fare la raccolta differenziata?”). Celem

zastosowanej w nich strategii interkulturowej jest kreowanie zachowań pomagających w lepszej komunikacji, zgodnie ze schematem komunikacji przedstawionym przez Spychałę:

Kompetencja [interkulturowa] funkcjonuje jako spójne połączenie wiedzy, umiejętności i postawy. *Wiedza* obrazuje wszystko to, co jest charakterystyczne dla danej kultury [...]. *Umiejętności* są pomocne w poznawaniu kultury, czyli są wiedzą dotyczącą tego, w jaki sposób się zachowywać w odniesieniu do innej kultury i jak się jej uczyć. *Postawa* jest zdolnością skutecznego komunikowania się, która opiera się przede wszystkim na wrażliwości na odmienną kulturę (Spychała, 2014: 27–28).

6. Podsumowanie

Uniwersytecka dydaktyka języków, które w niewielkim stopniu nauczane są w szkołach podstawowych i średnich, stawia przed wykładowcami wiele wyzwań. Mamy nadzieję, że wzbogacenie oferty pomocy dydaktycznych o nowoczesne, bezpłatne, praktyczne w zastosowaniu, rozwijające zainteresowania materiały będzie stanowiło istotną pomoc dla nauczycieli i uczniów oraz ułatwi przygotowanie kandydatów do podjęcia studiów italianistycznych.

Wydaje się, że podejście do nauczania języka włoskiego połączone z poszerzaniem kompetencji kulturowych pozwoli uczniom i studentom na dostrzeżenie praktyczności jego nauki (użyteczności w sytuacjach zawodowych i w życiu codziennym), a także pogłębi ich zainteresowanie się włoską kulturą w wymiarze przekraczającym obiegową wiedzę¹¹.

Praca nad materiałami wyraźnie pokazała wartość wiedzy kulturowej i interkulturowej w nauczaniu włoskiego. Podobne przeświadczenie może wynikać z ich użytkowania i będzie stanowiło, oprócz oczywistego celu pogłębienia kompetencji językowych, także zachętę do sięgnięcia po włoskie dzieła literackie oraz do zapoznania się z twórczością artystyczną, zwłaszcza tą współczesną.

¹¹ Sukces takiego podejścia na poziomie uczelnianym potwierdza badanie przeprowadzone wśród studentów italianistyki Uniwersytetu Szczecińskiego przez Lange-Henszke (2011). Jak stwierdza badaczka, kilkuletnie poznawanie języka i kultury Włoch pozwala studentom na zweryfikowanie stereotypów, spojrzenie na Włochy z szerszej perspektywy, rozbudzenie ciekawości i chęć empirycznego doświadczenia wiedzy kulturowej. Rodzi się w nich także dojrzałość, zdolność do poszerzenia perspektywy, samodzielnej oceny i odkrycia różnic między kulturą rodzimą a obcą, a w rezultacie także przekonanie o możliwości łączenia elementów dwóch kultur; poprawia się komunikatywność i powiązana z nią kreatywność. Studenci, ucząc się kultury obcej, w momencie konfrontacji pogłębiają także znajomość i świadomość kultury polskiej.

Mamy nadzieję, że zastosowane na platformie kompleksowe rozwiązania przełożą się na wzrost zainteresowania językiem włoskim wśród młodzieży i wzmocnią motywację do jego nauki, co w konsekwencji przyczyni się do zwiększenia liczby osób zdających maturę z tego przedmiotu i na kontynuację wybranej ścieżki na poziomie uniwersyteckim.

BIBLIOGRAFIA

- CBOS, nr 21/2022, Komunikat z badań „Stosunek do innych narodów”.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2023), *Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie 2023. Raport Eurydice*. Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg. Online: https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_file-s/2024/06/17/7tfktq/kluczowe-dane-jezyki-23-pl.pdf [DW 20.01.2025].
- Kowalik K., Woch A. (2023), *Rozwijanie świadomości i wrażliwości kulturowej na warsztatach translatorskich z języka włoskiego na przykładzie podręcznika akademickiego Utile e traducibile. Esercizi di lessico settoriale e quotidiano*. „Neofilolog”, nr 60/1, s. 187–200.
- Kucharczyk R. (2020), *La place des langues minoritaires, régionales et étrangères dans l'enseignement primaire et secondaire en Pologne*. „Journal of Applied Linguistics”, nr 33, s. 90–103. Online: <https://ejournals.lib.auth.gr/jal/article/view/8054/7769> [DW 27.01.2025].
- Kucharska A. (2011), *La cultura implicita inserita nei dialoghi*. „Italica Wratislaviensia. Nauczanie języka włoskiego na polskich uczelniach: doświadczenia i perspektywy rozwoju”, nr 2, s. 109–119.
- Lange-Henszke M. (2011), *Język i kultura Włoch – między wyobrażeniem a rzeczywistością*. „Italica Wratislaviensia. Nauczanie języka włoskiego na polskich uczelniach: doświadczenia i perspektywy rozwoju”, nr 2, s. 121–133.
- Mollica A. (2010), *Ludolinguistica e glottodidattica*. Loreto: La Spiga Edizioni.
- Spychała M. (2014), *Znaczenie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej i negocjacyjnej w procesie przyswajania języka obcego*, (w:) Kucharska A. (red.), *Nauczanie i uczenie się języka hiszpańskiego i włoskiego* (seria 12/15, nr 6). Lublin: Wydawnictwo Werset, s. 22–31.
- Uchwat-Zaród D. (2016), *Wykorzystanie narzędzi internetowych do rozwijania umiejętności czytania i słuchania ze zrozumieniem*. „Języki Obce w Szkole. Rozwijanie sprawności receptywnych”, nr 1, s. 45–49.
- Widła H. (2016), *Znajomość języków a znajomość kultur*. „Języki Obce w Szkole. Rozwijanie sprawności receptywnych”, nr 1, s. 86–91.
- Woch A., Kowalik K., Groblińska J. (2023), *Utile e traducibile 2. Esercizi di lessico settoriale e quotidiano*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

NETOGRAFIA

https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2024/sprawozdanie/sprawozdanie_matura_2024_wloski_F23.pdf

<https://zpe.gov.pl> [DW 21.01.2025].
<https://www.gov.pl/attachment/8b3ae542-2591-4a76-8b61-833de4e7b770>) [DW 25.01.2025].
<https://stowarzyszenieitalianistow.pl/italianistyki-w-polsce/> [DW 28.01.2025].
<https://zpe.gov.pl/b/buona-lettura/P14oTQzfv> [DW 28.01.2025].
<https://zpe.gov.pl/b/i-libri-italiani-che-vale-la-pena-conoscere/P14M0Kyr5> [DW 28.01.2025].
<https://zpe.gov.pl/b/musei-per-tutti-i-gusti/PUIReIODs> [DW 28.01.2025].
<https://zpe.gov.pl/b/allegro-andante-largo/P16fk0N5o> [DW 28.01.2025].
<https://zpe.gov.pl/b/la-cucina-polacca-e-molto-diversa-da-quella-italiana/P4pu8OfOe> [DW 28.01.2025].
<https://zpe.gov.pl/b/una-visita-guidata/P12LOOBLH> [DW 28.01.2025].
<https://zpe.gov.pl/b/larte-contemporanea/PmmgMbdZd> [DW 28.01.2025].
<https://zpe.gov.pl/b/il-colloquio-di-lavoro/P1E090BsM> [DW 28.01.2025].
<https://zpe.gov.pl/b/il-tuo-voto-e-importante/PWislMEXD> [DW 28.01.2025].
<https://zpe.gov.pl/b/le-donne-in-politica-e-nella-societa/PGEQUdPr8> [DW 28.01.2025].
<https://zpe.gov.pl/b/come-fare-la-raccolta-differenziata/PrhVNVBCm> [DW 28.01.2025].
<https://zpe.gov.pl/b/mi-dai-la-ricetta/PrVa0sZuo> [DW 28.01.2025].
<https://zpe.gov.pl/b/le-donne-in-politica-e-nella-societa/PGEQUdPr8> [DW 28.01.2025].
<https://zpe.gov.pl/b/ognuno-diverso-ma-tutti-uguali/P6NU3MGSG> [DW 28.01.2025].

Received: 30.01.2025

Revised: 23.05.2025

Accepted: 14.10.2025

Jonathan Bendenounne

Université Bar Ilan – Israël

<https://orcid.org/0009-0008-1314-4966>

jonathan.bendenounne@biu.ac.il

Silvia Adler

Université Bar Ilan – Israël

<https://orcid.org/0000-0003-3663-3048>

silvia.adler@biu.ac.il

Didactique de la grammaire en classe de FLE : état des lieux

Teaching grammar in classes of French as a Foreign Language: Current status

The instruction of grammar within French as a Foreign Language (FFL) pedagogy raises critical questions regarding the intricate interplay between theoretical frameworks and methodological applications. This article undertakes an examination of the various potential “approaches” employed in the presentation of grammatical rules. Subsequently, it juxtaposes these approaches with our practical experience in teaching French within a university setting, with the aim of identifying any potential misconceptions or ambiguities that may have manifested in the linguistic output of our learners.

Keywords: Grammar of French as a Foreign Language, implicit grammar, inductive grammar, grammatical appropriation

Słowa kluczowe: gramatyka języka francuskiego jako obcego, gramatyka implicytna, gramatyka indukcyjna, przyswajanie gramatyki



1. Introduction

L'élaboration d'une démarche méthodologique doit, pour être pertinente, demeurer au fait de la réalité des pratiques de classe, au point que celles-ci puissent alimenter la réflexion théorique et la guider dans une dynamique de récursivité (Puren, 1999 ; Stern, 2003 : 47 ; Brassart, 2015 ; Reuter, 2015). En effet, quand on enseigne une langue étrangère, on se voit contraint bien souvent d'user de stratégies qui ne s'approchent que de loin des indications prônées par les aspects théoriques (Castellotti, 1995). Ces stratégies d'enseignement pratique ne sont donc pas le seul fait d'une éventuelle méconnaissance des aspects théoriques : ce sont eux qui, souvent, sont mis à mal par la pratique concrète en classe de langue, parce qu'ils sont mal adaptés aux conditions de terrain.

Notre démarche dans cet article sera donc de remonter aux tenants et aboutissants théoriques de différentes approches de l'enseignement de la grammaire¹ et de les confronter avec certaines pratiques de classe et des expériences d'enseignement que nous avons éprouvées, pour analyser la manière dont les premières s'articulent concrètement avec les secondes et tenter de présenter quelques résultats obtenus sur le terrain.

Pour les besoins de cette réflexion, nous reprendrons une classification bien connue (Abou-Samra et al., 2018 ; Beacco, 2021) des différentes démarches pour l'enseignement de la grammaire : (1) la démarche explicite ; (2) la démarche implicite ; (3) la démarche inductive, que nous mettrons directement en balance avec (4) la démarche déductive. Si plusieurs études empiriques ont déjà été menées pour tenter de juger de la pertinence de chacune d'elles (voir en particulier celles citées par Abou-Samra, *ibid.*), notre démarche ne consistera pas à comparer les résultats obtenus auprès de différents groupes d'apprenants, mais à analyser, à l'aide d'exemples concrets constatés en classe de langue, les résultats que ces démarches peuvent induire.

2. La démarche explicite

La première démarche – qui semble la plus évidente pour transmettre un savoir – est la démarche explicite : il s'agit pour l'enseignant d'exposer de manière formelle le mécanisme de la langue cible, en faisant un usage plus ou moins abondant de descriptions métalinguistiques. Cette approche pédago-

¹ Entendue ici spécifiquement comme les « régularités ou analogies d'ordre morpho-syntaxique » (Besse, 2018).

gique est généralement associée aux méthodes traditionnelles d'enseignement des langues étrangères (Coste, 1970), mais, comme nous allons le voir, certaines réflexions menées en psychologie cognitive tendent à la confirmer.

2.1. Assises théoriques de la démarche explicite

On retrouve une référence à cette démarche dans la théorie de la cognition développée par le psychologue américain John Anderson (Désilets, 1997 ; Mitchell, Myles, 2004 : 102 *sq.* ; Hilton, 2008), qui postule que la formation des connaissances chez l'être humain peut être représentée par deux types de mémoire : la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. En substance, les connaissances de type déclaratif relèvent des informations apprises explicitement, dans un processus d'apprentissage conscient sous forme de schémas hiérarchiques. Quant au système procédural, il renvoie aux facultés cognitives permettant d'exécuter des opérations sans attention consciente, ce qui inclut toutes les productions que l'on sait réaliser de manière automatique, sans avoir besoin d'y penser.

Dans le contexte de l'apprentissage des langues, la phase déclarative n'est autre que l'enseignement explicite des règles de grammaire. Les processus cognitifs induits par ce type d'enseignement sont particulièrement saillants dans les structures syntaxiques complexes, nécessitant de combiner plusieurs items selon un ordre précis. Ainsi en est-il par exemple du passé composé d'un verbe pronominal avec la négation :

Tu ne t'es pas levé ce matin.

Pour produire cet énoncé, l'apprenant doit « retrouver », cognitivement parlant, non seulement la règle des verbes pronominaux au passé composé, le pronom réfléchi adéquat, la conjugaison du verbe *être*, etc., mais aussi, la combinaison correcte dans laquelle tous ces items s'articulent. C'est la raison pour laquelle on retrouve fréquemment ce genre de production :

**Tu te n'es levé pas ce matin.*

À cet égard, Anderson (1982) insiste sur le fait que la mise en application d'une règle déclarative est très coûteuse en termes de ressources cognitives, mais nécessaire pour opérer un transfert procédural.

Évidemment, de nombreuses connaissances procédurales sont assimilées sans solliciter le système déclaratif, comme le prouve le fait que tout enfant maîtrise sa langue maternelle alors qu'aucune règle n'a été consciensée chez lui. Mais en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, une sorte de « consensus » a été établi sur le fait que le réseau déclaratif contribue de façon décisive à l'accès au réseau procédural, car c'est en puisant dans ses ressources déclaratives que l'apprenant pourra automatiser ses

connaissances (Abou-Samra, *ibid.*). Certains avancent même que les procédures opérées par automatisme sont en réalité des combinaisons exécutées à partir de la matière présente *dans* le système déclaratif (MacWhinney cité par Hilton, 2008).

2.2. Questionnements théoriques et pratiques

Cette hiérarchisation du système cognitif humain nous semble toutefois mise à mal, sinon sur le plan théorique, tout au moins dans son application pratique en classe de langue. Ainsi, de nombreuses règles grammaticales n'ont pas nécessairement besoin de passer par le système déclaratif même dans l'apprentissage d'une langue étrangère : l'expérience nous montre même qu'il est préférable d'éviter des explications grammaticales là où celles-ci ne s'imposent pas. C'est par exemple le cas de l'emploi de l'infinitif dans une proposition infinitive de type : « j'aime voyager », « je sais parler français », cette structure syntaxique étant relativement intuitive pour des apprenants anglophones et hébreophones. Or, notre expérience d'enseignant nous montre qu'il est préférable de se passer d'explications complexes si les apprenants peuvent s'approprier les règles de manière plus « naturelle » (en référence à la méthode naturelle, sur laquelle nous reviendrons par la suite). Ce type de structures communes aux langues source et cible donne en effet lieu à un « transfert positif », lequel permet à l'apprenant de calquer simplement les formes d'une langue déjà maîtrisée pour construire son savoir en langue d'apprentissage (Bardel, 2006 ; Helland, 2019). L'application de la démarche explicite requerrait donc d'opérer une classification des règles grammaticales tenant compte des différences structurelles entre langues source et cible, en vue de déterminer quels phénomènes méritent des explications et lesquels peuvent ou doivent s'en passer.

En outre, une démarche explicite contraint l'apprenant à se familiariser avec des catégories grammaticales qui peuvent lui échapper totalement, ou dont il ne parvient pas à comprendre les nuances convenablement. Une confusion souvent évoquée dans l'apprentissage du français – et dont nous sommes nous-mêmes les témoins en tant qu'enseignants de français à des apprenants hébreophones et arabophones – réside dans l'usage de l'imparfait, dont la valeur aspectuelle est peu présente dans leurs langues premières. En voici un exemple concret : dans une production où il était invité à parler des problèmes qu'il rencontre sur le campus, l'un de nos étudiants anglophones a écrit :

À cause de beaucoup de chats, la propreté sur le campus se détériorait (?) nettement.

Après lui avoir fait remarquer, lors d'une session de révision, que le passé composé était plus approprié dans ce contexte, cet étudiant nous a répondu : « *Nous avons pourtant appris qu'on utilise l'imparfait pour exprimer des actions au passé qui ne sont pas complètes au présent* » ; or, à ses yeux, l'état du campus continuait bel et bien de se détériorer au moment où il a produit sa phrase.

Cette confusion est certainement due à une mésinterprétation de cette définition donnée dans les grammaires : « L'imparfait n'envisage pas les limites du procès [...] il est perçu "de l'intérieur" dans son écoulement [...] sans terme final marqué » (Riegel et al., 2008 : 306 ; nous soulignons). Visiblement cet étudiant assimilait l'imparfait français au *present perfect continuous* de l'anglais, qui rendrait cette phrase ainsi : « *Cleanliness on campus has been deteriorating significantly* ».

Du point de vue théorique, certains remettent en cause le modèle psychologique établi par Anderson, estimant qu'aucune preuve concluante ne permet d'affirmer que les compétences procédurales sont produites par une automatisation des savoirs déclaratifs. Sharwood Smith (2017 : 126) avance ainsi que certains processus subconscients peuvent se développer au fil des ans pour permettre d'intérioriser des comportements ou des actes langagiers, sans qu'il faille postuler nécessairement un transfert des connaissances déclaratives dans la mémoire procédurale.

3. La démarche implicite

La démarche implicite consiste à écarter toute explicitation des règles de grammaire : l'enseignant fait sciemment abstraction dans son cours de toute forme de rationalisation du fonctionnement de la langue, en comptant sur le fait que la grammaire sera comprise implicitement ou intuitivement par les apprenants.

3.1. Assises théoriques de la démarche implicite

Les bases théoriques de la démarche implicite se retrouvent déjà dans la méthode naturelle – développée à la fin du XIX^e siècle – qui considérait que les méthodes d'enseignement d'une langue étrangère devraient se calquer sur la manière dont les enfants apprennent naturellement leur langue maternelle. François Gouin – auteur de *L'Art d'enseigner et d'étudier des langues* paru en 1880 – considérait ainsi que l'on ne sait parler et comprendre une langue étrangère aussi longtemps qu'il est nécessaire de se « souvenir de la règle qui la commande » (Germain, 1995 : 125). Si cette méthode naturelle avait

été assez vite écartée par les instructions officielles de l'administration française, la démarche implicite et la méthode naturelle ont connu, quelques décennies plus tard, un nouveau souffle établi sur des bases théoriques plus solidement fondées scientifiquement. Ce fut le cas du structuralisme américain, école de pensée linguistique fondée par Leonard Bloomfield, dont les bases théoriques ont donné lieu à des applications pour l'enseignement des langues. Ainsi, pour Bloomfield :

Moins l'enseignant montre sciemment à l'étudiant ce qu'il doit dire et comment le dire, plus son enseignement sera efficace ; et plus il théorise et se pose en enseignant, moins l'élève apprendra (cité par Stern, 2003 : 157).

L'une des plus illustres applications de ces théories consiste dans les *drills*, renommés en France « exercices structuraux ».

3.1.1. Les exercices structuraux

Les exercices structuraux, fondés à la fois sur les théories du structuralisme distributionnel de Bloomfield et du behaviorisme de Skinner, se retrouvent encore de nos jours sous diverses variantes dans des manuels de FLE. Ces exercices consistent à inviter les apprenants à manipuler des énoncés en ajoutant, en substituant ou en transformant certaines structures visées. Grâce à des répétitions intensives, on réalise ainsi des batteries d'exercices qui « montrent » les règles aux apprenants sans jamais les expliciter.

En voici un exemple (tiré de Le Goffic, 1970) :

Transformez ces phrases au passif :

La voiture a renversé le piéton

→ *Le piéton a été renversé par la voiture*

Le vent a cassé les branches

→ *Les branches ont été cassées par le vent*

etc.

Comme on le voit dans cet exemple, on incite les apprenants à induire la règle grammaticale, mais sans la théoriser par des explications métalinguistiques. Cela étant, Bloomfield n'était pas favorable à une appréhension inconsciente des règles de grammaire (Stern, *ibid.*) : les exercices structuraux doivent permettre aux apprenants de saisir les règles grammaticales sans passer par leur explicitation, mais tout en prenant conscience de leur fonctionnement rationnel.

La méthode naturelle de la fin du XIX^e siècle a quant à elle été remise à l'ordre du jour un siècle plus tard, sur de nouvelles bases psychologiques, par le linguiste américain Stephen Krashen.

3.1.2. The Natural Approach

Pour différencier cette seconde méthode naturelle de celle élaborée entre autres par Gouin un siècle plus tôt, nous retiendrons ici son nom anglais qui lui a été donné par Krashen lui-même : *The Natural Approach* (Krashen, 1982). L'une des lignes principales de cette théorie consiste à affirmer qu'il existerait deux voies permettant de s'approprier une langue : la voie de « l'acquisition », par laquelle les enfants s'approprient leur L1 de manière informelle sans recourir aux explications théoriques, et celle de « l'apprentissage », lors de laquelle l'appropriation se fait dans le cadre d'un enseignement formel, par une théorisation explicite du fonctionnement de la langue. Or, selon Krashen, ces deux voies sont cloisonnées et imperméables : « *learning does not turn into acquisition* » (Krashen, *ibid.* : 83). C'est la raison pour laquelle il faudrait privilégier un enseignement « informel » même dans les classes de langue pour adultes, afin de leur donner la possibilité « d'acquiescer » la L2 au lieu de « l'apprendre ». Suivant cette démarche, on ne cherche même pas à *induire* les règles de grammaire, car celles-ci sont censées être perçues uniquement de manière *intuitive*. Il s'agit donc d'un dispositif où l'on contournerait la phase de rationalisation et où l'on induirait chez l'apprenant une capacité d'application du fonctionnement de la langue sans jamais l'appréhender consciemment.

Si ces deux assises théoriques mènent concrètement à une exposition implicite des règles de grammaire dans la pratique de classe, leurs conceptions et leurs objectifs respectifs se distinguent tangiblement sous l'angle des procédures cognitives induites chez les apprenants. Alors que les exercices structuraux invitent les apprenants à mener une réflexion inductive – que l'on peut donc qualifier d'approche *implicite-inductive* – la méthode naturelle de Krashen se démarque par la recherche d'une omission volontaire d'une grammaire consciente chez les apprenants, si bien qu'on peut la désigner comme une approche *implicite-intuitive*. Cette possible distinction entre *induction* et *intuition* a d'ailleurs déjà été mise en évidence par Reber, dans l'un de ses travaux fondateurs sur l'apprentissage implicite (Reber, 1989).

En dépit des importants progrès réalisés en sciences cognitives, il demeure néanmoins encore bien malaisé d'analyser les processus cognitifs en œuvre pendant l'apprentissage d'une langue (Beacco, 2015 : 25 ; Antier, 2022) et de les appliquer en salle de classe. Cela étant, certaines constatations observées en classe de langue permettent d'interroger ces deux approches et leur efficacité.

3.2. Questionnements théoriques et pratiques

Pour ce qui est des exercices structuraux et de leurs différents avatars, ceux-ci ont l'inconvénient d'inciter les apprenants à surgénéraliser la structure automatisée (Besse, 2018) : l'opération consistant à dégager une règle à partir de différents exemples – quand bien même serait-elle répétée à l'envi – est souvent insuffisante pour que les apprenants parviennent à en extraire une règle définitive (remarque sur laquelle nous reviendrons par la suite concernant la démarche inductive).

De surcroît, on constate en classe de langue de nombreux abus dus au problème de surgénéralisation : aussi longtemps que la règle recherchée relève de leur seule induction, il est extrêmement fréquent d'observer chez eux des mésusages langagiers. Un exemple fréquemment constaté concerne l'emploi du conditionnel. Après avoir exposé à nos étudiants divers exemples dans lesquels le conditionnel exprime une demande atténuée, nous les avons invités à écrire une lettre formelle au chef de leur département pour lui adresser certaines requêtes. Dans l'une de ces productions, un étudiant écrit :

Cher M..., je vous écrirais (?) pour vous demander : est-ce qu'il serait possible...

Manifestement, cet apprenant – et de nombreux autres chez qui nous avons constaté la même erreur – a bien compris que le conditionnel s'emploie pour atténuer une demande, mais il surgénéralise l'emploi de ce mode en l'appliquant à des verbes qui ne formulent pas de demande à proprement parler. À notre demande d'explications, cet étudiant nous a répondu qu'à ses yeux, le conditionnel est « *le protocole (sic) de la politesse* » et que toute la conversation devrait donc être tournée à ce mode.

Concernant les hypothèses de Krashen, celles-ci ont amplement été critiquées, notamment du fait que rien ne permet d'établir leur justesse hormis la vague intuition selon laquelle il existerait une dichotomie entre « apprentissage » et « acquisition » (Mitchell, Myles, 2004 : 49 ; Hilton, 2014). En outre, si la distinction entre apprentissages explicite et implicite semble bien attestée (voir un compte-rendu de la question dans Yang & Li, 2012), il semble illusoire d'espérer pouvoir calquer les processus de développement langagier « naturels » chez l'enfant aux conditions d'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte formel (Hilton, *ibid.*).

D'autre part, l'analyse des erreurs des apprenants montre que les différences structurelles profondes entre la L1 et la L2 les conduisent à percevoir la L2 à travers un écran perceptif dû au conditionnement initial généré par la L1. Pour s'appropriier les particularités de la L2, les apprenants doivent bien souvent remodeler leurs représentations conceptuelles au

moyen d'une « rééducation idéo-perceptive » (Bouton, 1993 : 110). Or, une démarche implicite ne permet pas toujours de percevoir intuitivement ces différences conceptuelles.

Pour reprendre l'exemple de l'imparfait, nous avons pu constater qu'il est extrêmement difficile pour des apprenants arabophones et hébreophones de conceptualiser convenablement la valeur aspectuelle de l'imparfait. Ainsi, en se basant sur un récit exploité en classe faisant abondamment usage de l'imparfait pour en décrire le cadre et placer « les faits à l'arrière-plan » (Riegel *loc. cit.*), une apprenante a commencé son propre récit par la phrase suivante, qui relevait de la narration et non du cadre du récit :

*Quand je **voyageais** (?) au Nouvelle Zélande, le voyage **durait** (?) deux jours.*

Il était évidemment très difficile pour elle de percevoir simplement de manière intuitive pourquoi, avec les marques temporelles utilisées dans cette phrase, l'emploi de l'imparfait n'était pas correct. Compte tenu de l'absence de valeur imperfective dans sa langue maternelle, on peut considérer comme fort improbable qu'une telle étudiante ait pu, inductivement ou intuitivement, parvenir à une interprétation correcte des exemples auxquels elle avait été exposée.

4. Les démarches inductive et déductive

Par souci de simplification, nous analyserons ici principalement les assises théoriques de la démarche inductive, et celles de l'approche déductive seront abordées par contraste avec la première (d'autant que, tant par sa forme que par ses fondements théoriques, une démarche déductive est à bien des égards assimilable à une approche explicite).

Rappelons tout d'abord brièvement que la démarche inductive réside dans l'observation empirique de cas particuliers pour leur découvrir une régularité commune, alors que la démarche déductive procède à l'inverse, en appliquant les principes d'un système général rationnel à des situations particulières. En classe de langue étrangère, une démarche déductive consiste donc à exposer la règle grammaticale et à la faire appliquer par les apprenants, alors que son pendant consiste à leur présenter un microcorpus contenant des exemples d'usage d'un point grammatical, en les incitant à y déceler des régularités. On associe communément la démarche déductive aux méthodes dites traditionnelles, qui s'apparentaient à cet égard à de véritables leçons de grammaire ; *a contrario*, l'approche inductive se retrouve plus souvent dans les méthodes directes, actives ou communicatives (Lorenz, 2018 : 25). Contrairement à ce qu'on peut lire parfois, la démarche inductive

ne saurait être assimilée à l'approche implicite : si cette dernière prône de taire totalement les explications grammaticales, la démarche inductive peut tout à fait envisager d'aborder des clarifications explicites, ainsi que nous le verrons.

4.1. Assises théoriques de la démarche inductive

Le principe de la démarche inductive consiste à impliquer activement les apprenants dans la découverte des régularités structurelles de la langue. Plutôt que d'exposer les règles à appliquer, l'enseignant cherchera à induire chez eux des processus de réflexion menée *sur* la langue (dans un axe ouvertement métalinguistique) en les incitant à découvrir et/ou à (re)construire ses principes régulateurs. À partir de cette base théorique, on retrouve différentes déclinaisons quant aux options de développement de l'enseignement. La première est de l'ordre d'une grammaire inductive formellement explicite, où l'on reste dans l'idée qu'une description précise conduira à un meilleur enseignement. Dans cette optique, les apprenants s'efforcent de « retrouver » la règle et, au terme de cette recherche, l'enseignant prend soin d'exposer la description scolairement admise et de comparer les conclusions des apprenants aux descriptions formulées par les grammairiens (Beacco, 2015).

Une seconde variante de l'approche inductive a été développée par Henri Besse, dans les années 1970, sous la forme de ce qu'il a nommé des « exercices de conceptualisation ». Le principe de ces exercices tient dans l'hypothèse que l'on ne considère pas les descriptions grammaticales comme immanentes à la langue, mais comme procédant d'un certain point de vue théorique posé par les linguistes, tout en admettant que, vues sous l'angle d'un paradigme différent, ces régularités peuvent être décrites en des termes différents. Dès lors, il ne s'agit plus pour les apprenants de « découvrir » une règle sous-jacente, mais de (se) construire mentalement une représentation cohérente du fonctionnement rationnel de la langue – cette vision faisant clairement référence à la perspective constructiviste de Piaget² (Besse, 1984, 2018). Suivant cette démarche inductive conceptualisante, il s'agit de construire l'interlangue des apprenants en les invitant à poser des hypothèses, à les mettre ensuite à l'épreuve de corpus plus larges qui les confirmeront ou les infirmeront, pour aboutir à la formulation d'une règle générale qui semble s'accorder avec tous les cas particuliers. Contrairement

² On notera que la méthode naturelle de Krashen repose fondamentalement sur la théorie innéiste du *Language Acquisition Device* de Chomsky (Hilton, 2014), ce qui met en perspective les fondements théoriques radicalement opposés de ces deux approches.

à la démarche déductive dans laquelle l'étudiant demeure relativement passif, l'induction relève de la « méthode socratique », supposant une implication plus active et cognitivement plus efficace de la part de l'apprenant (Rosier, 2002 : 36).

Outre le mérite cognitif de ce type d'exercices, ceux-ci évitent également l'usage d'une terminologie linguistique souvent hermétique aux apprenants (ce qui constitue l'une des faiblesses de la démarche explicite, comme nous l'avons évoqué). Au lieu de manipuler des catégories grammaticales qui peuvent ne rien leur évoquer, on les incite à faire usage de leur perception individuelle de la grammaire dans une langue qu'ils maîtrisent déjà, en formulant leurs propres règles selon leurs acquis préalables.

4.2. Questionnements théoriques et pratiques

Comme nous l'avons suggéré, l'induction est évidemment possible seulement si le fonctionnement rationnel d'une règle particulière est quelque peu accessible aux apprenants. Mais pour certains phénomènes morphosyntaxiques, il semble totalement utopique d'envisager que des apprenants, n'ayant aucune connaissance préalable au sujet de ce type de phénomènes, puissent les induire par eux-mêmes. Besse (2018) cite lui-même à cet égard la fameuse règle d'accord du participe passé avec *avoir* : les apprenants pourront tout au mieux constater une irrégularité, mais certainement pas conceptualiser une cohérence rationnelle du phénomène. Cela dit, on peut envisager *a contrario* que certaines règles d'un abord particulièrement difficile dans une démarche déductive et/ou explicite puissent emprunter les voies de l'induction pour être mieux assimilées. C'est notamment le cas de l'imparfait déjà évoqué précédemment, pour lequel Adler et Dotan (Adler, Dotan, 2019) proposent une approche originale pour des apprenants hébreophones qui s'inscrit parfaitement dans une démarche inductive conceptualisante.

En outre, la capacité des apprenants à avoir recours à l'induction dépend de leur passé grammatical : si le programme scolaire de leur langue maternelle réduit l'enseignement de la grammaire à sa plus simple expression, ils auront les plus grandes difficultés à développer une sensibilité d'analyse linguistique d'une langue étrangère. Un autre scénario, peut-être plus fréquent, se retrouve dans les zones linguistiques où l'enseignement de la grammaire suit un cheminement très différent de celui du français. C'est notamment le cas de la grammaire de l'hébreu, qui se focalise essentiellement sur l'étude des flexions verbales, dans des proportions beaucoup plus larges que l'étude de la syntaxe par exemple. Dans ces circonstances, l'enseignant

est donc généralement contraint d'aider ses étudiants à trouver l'explication rationnelle et à formaliser la règle en question plus ou moins explicitement. Il s'agirait dès lors d'une démarche explicite simplement précédée d'une tentative d'induction avortée.

De surcroît, une analyse grammaticale reposant sur les hypothèses des apprenants comporte un risque de mésinterprétations. En voici un exemple dont nous sommes fréquemment les témoins : à l'observation d'un mini-corpus mettant en contraste l'utilisation des pronoms relatifs *qui* et *que*, nos apprenants sont enclins à associer le pronom *qui* à des êtres animés et le *que* à des êtres inanimés (visiblement en raison de leur similitude avec les pronoms interrogatifs homonymes). Pour éviter ce genre de dérives, nous sélectionnons un panel d'exemples montrant clairement le contraire, mais même alors, il leur est parfois bien difficile d'admettre qu'il en soit autrement, puisque cela leur semble contrintuitif. Il nous est ainsi arrivé d'entendre un groupe d'apprenants tenter de découvrir une certaine « vitalité » dans des énoncés, afin de justifier l'utilisation du pronom *qui* :

« *l'autobus qui va à la cinémathèque...* »

→ *l'autobus « roule », c'est donc comme une personne.*

Enfin, d'un point de vue pratique, ces sessions d'analyses impliquant pour les apprenants d'émettre des hypothèses, de les confronter aux exemples du mini-corpus mis à leur disposition jusqu'à parvenir à la formulation d'une règle conçue *in situ*, est particulièrement difficile à pratiquer dans bon nombre de classes de FLE, tout particulièrement dans des contextes universitaires où l'on ne dispose que de quelques heures d'enseignement hebdomadaires, avec des groupes comportant souvent plus d'une vingtaine d'apprenants³.

5. Conclusions

Après avoir vu les assises théoriques de ces différentes démarches, il en résulte qu'une démarche explicite peut se combiner avec une démarche soit inductive – suivant la première variante mentionnée – soit déductive, la combinaison inductive-explicite étant même recommandée par certains

³ Lors d'une enquête menée par nos soins en 2019 auprès de collègues d'universités, nous avons pu recueillir les quelques données suivantes : Université de Beyrouth : une moyenne de 45 étudiants par classe ; Université de Chypre : une moyenne de 25 étudiants par classe à raison de 3 heures hebdomadaires ; Université de Porto : une moyenne de 50 étudiants par classe à raison de 3 ou 4 heures hebdomadaires ; Université de Thessalonique : une moyenne de 40 étudiants par classe à raison de 2 heures hebdomadaires (enquête réalisée avec Isabelle Dotan par le biais de réseaux de professeurs de français (Franco-fil)).

(Beacco, 2015). En revanche, une démarche implicite peut éventuellement se combiner avec une approche inductive – à moins que l’objectif ne soit de se passer totalement de l’induction de règles, comme le suggère *The Natural Approach* de Krashen – mais elle ne peut absolument pas être associée à une approche déductive, dans la mesure où les règles grammaticales n’y sont à aucun moment exposées.

Comme nous avons essayé de le montrer à travers différents exemples, chaque démarche détient une certaine légitimité théorique et pratique, mais la pertinence de chacune semble dépendre essentiellement des « moments de classe » – à savoir des points grammaticaux en question, des contextes d’enseignement, des écarts entre la L1 et la L2, etc. On pourrait donc concevoir de privilégier la démarche explicite pour les points grammaticaux peu intelligibles intuitivement aux apprenants (en fonction de leur passé grammatical), mais dont la formulation pourrait être aisément vulgarisée en des termes accessibles ; on pourrait également opter pour la démarche inductive pour les règles offrant une possibilité de conceptualisation autonome de la part des apprenants ; et dans le même temps, on garderait l’option d’une démarche implicite lorsque les structures grammaticales visées semblent être accessibles intuitivement aux apprenants, sans avoir recours à des explications superflues.

Ce genre de combinaisons mixtes nous semble relever de la démarche adoptée depuis déjà quelques décennies, relevant d’un « éclectisme méthodologique ». En effet, à la suite d’une période pendant laquelle ont éclos de multiples méthodes avec leurs préceptes normatifs très stricts, l’avènement de l’approche communicative dans les années 1970 a conduit à l’abandon de cette cohérence méthodologique pour s’ouvrir vers une pluralité assumée des approches didactiques (Puren, 1995 ; Stern, 2003 : 482 ; Puren, 2007 : 31). Cet éclectisme n’est toutefois pas synonyme d’anarchie méthodologique : il s’agit plutôt d’opérer, parmi les différentes démarches possibles, une sélection raisonnée et adaptée aux conditions de classe (Beacco, 1995 : 43), comme nous avons essayé de le montrer à travers différents exemples.

Il convient enfin de souligner que, contrairement à ce qu’on peut parfois lire, les approches communicative et actionnelle ne vont pas nécessairement à l’encontre des démarches explicite et déductive de l’enseignement de la grammaire (Chiss, 2002). De fait, la conception préconisant une absence totale d’enseignement grammatical en classe de langue étrangère demeure très prégnante dans de nombreux instituts de langues. Cette idée reçue provient probablement du fait que les théories de la *Natural Approach* ont été inconditionnellement adoptées par les théoriciens des approches communicative et actionnelle – et cela, en dépit des nombreuses défiances

théoriques qu'elles suscitent – comme en témoignent certains passages du CECR-L (Hilton, 2014).

L'éclectisme méthodologique auquel nous nous rallions renvoie à l'idée par laquelle nous avons commencé, à savoir qu'en didactique des langues plus que dans tout autre champ d'application scientifique, la théorie doit nécessairement se nourrir des réalités de la pratique enseignante. Comme le souligne Brassart (2015) :

La didactique de terrain n'est pas une application de la didactique de recherche, mais, au mieux, une transposition interne par des professionnels de l'enseignement qui devraient être les concepteurs de leurs pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Abou-Samra M., Abouzaid M., Bruley C., Laurens V., Trévisiol P. (2018), *Former à une approche inductive de l'enseignement de la grammaire*. « Recherches en didactique des langues et des cultures » [En ligne], vol. 15, n° 1.
- Adler S., Dotan I. (2019), *Teaching French in an Israeli Academic Context : How to Overcome Challenges Related to the French Past Tense System*. « Methodol », n° 3, pp. 9–20.
- Anderson J.R. (1982), *Acquisition of cognitive skill*. « Psychological review », vol. 89, n° 4, pp. 369–406.
- Antier E. (2022), *Les neurosciences comme argument d'autorité en didactique des langues : L'exemple de l'approche neurolinguistique (ANL)*. « Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle », n° 19/2. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.11134> [consulté le 15.12.2024].
- Bardel C. (2006), *La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ?* « Acquisition et interaction en langue étrangère », n° 24, pp. 149–179.
- Beacco J.-C. (1995), *La méthode circulante et les méthodologies constituées*. « Le Français dans le monde, Méthodes et méthodologies », pp. 42–49.
- Beacco J.-C. (2015), *La grammaire : Un long fleuve tranquille ?*, (in :) Defays J.-M. (dir.), 20 ans de FLES, faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde, de 1995 à 2015, vol. 1 : Transversalités, pp. 15–29.
- Beacco J.-C. (2021), *Enseigner la grammaire aujourd'hui. Considérations introductives à l'intention des enseignants de français en France et hors de France dans la perspective de l'éducation plurilingue*. En ligne : <http://www.adeb-asso.org/publications/enseigner-la-grammaire-aujourd'hui/> [consulté le 15.12.2024].
- Besse H. (1984), *Contexte(s) et enseignement/apprentissage d'une grammaire*. « Linx », n° 11, pp. 7–26.
- Besse H. (2018), *Un point de vue rétrospectif sur les « exercices de conceptualisation »*. « Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de

- l'Acedle », vol. 15, n° 1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2650> [consulté le 15.12.2024].
- Bouton C. (1993), *La linguistique appliquée* (3e éd. corr). Paris : Presses universitaires de France.
- Brassart D.-G. (2015), *Didactique du français langue maternelle : Approche(s) « cognitiviste(s) » ?*, (in :) Chiss J.-L., David J., Reuter Y. (dir.) *Didactique du français : Fondements d'une discipline* (3e éd). Bruxelles : De Boeck supérieur, pp. 95–118.
- Castellotti V. (1995), *Méthodologie : Que disent les enseignants ?*. « Le Français dans le monde, Méthodes et Méthodologies », pp. 50–53.
- Chiss J.-L. (2002), *Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire*. « Cahiers du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage », n°13, pp. 5–16.
- Coste D. (1970), *Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970*. « Langue Française », n°8, pp. 7–23.
- Désilets M. (1997), *Connaissances déclaratives et procédurales : Des confusions à dissiper*. « Revue des sciences de l'éducation », vol. 23, n° 2, pp. 289–308.
- Germain C. (1995), *Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880)*. « Histoire Épistémologie Langage », vol. 17, n° 1, pp. 115–141.
- Helland H.P. (2019), *La notion de transfert appliquée au français comme langue étrangère*. « Bergen Language and Linguistics Studies », vol. 10, n° 1. En ligne : <https://doi.org/10.15845/bells.v10i1.1469> [consulté le 15.12.2024].
- Hilton H. (2008), *Connaissances, procédures et production orale en L2*. « Acquisition et interaction en langue étrangère », n° 27, pp. 63–89.
- Hilton H. (2014), *Mise au point terminologique : Pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues*. « Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT », vol. XXXIII, n° 2, pp. 34–50.
- Krashen S.D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition* (1e éd.). Oxford, New-York : Pergamon.
- Le Goffic P. (1970), *Linguistique et enseignement des Langues : à propos du passif en français*. « Langue Française », n° 8, pp. 78–89.
- Lorenz A. (2018). *Beliefs about grammar instruction among post-secondary second-language learners and teachers*. Dissertation presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. En ligne : <http://hdl.handle.net/2152/65847> [consulté le 15.12.2024].
- Mitchell R., Myles F. (2004), *Second language learning theories*. London : Hodder Arnold.
- Puren C. (1995), *Des méthodologies constituées et leur mise en question*. « Le Français dans le monde, Méthodes et Méthodologies », pp. 36–41.
- Puren C. (1999), *La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie*. « Langues modernes », n° 3, pp. 26–41.

- Puren C. (2007), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*. Paris : École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Didier.
- Reber A.S. (1989), *Implicit learning and tacit knowledge*. « Journal of Experimental Psychology : General », vol. 118, n° 3, pp. 219–235.
- Reuter Y. (2015), *Didactique du français : Éléments de réflexion et de proposition*, (in :) Chiss J.-L., David J. (dir.), *Didactique du français : Fondements d'une discipline* (3^e éd). Bruxelles : De Boeck supérieur, pp. 211–234.
- Riegel M., Rioul R., Pellat J.-Ch. (2008), *Grammaire méthodique du français* (3^e éd. 5^e tir.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Rosier J.-M. (2002), *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sharwood Smith M. (2017), *Introducing language and cognition: A map of the mind*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Stern H. H. (2003), *Fundamental concepts of language teaching* (12^e impr.). Oxford : Oxford University Press.
- Yang J., Li P. (2012), *Brain Networks of Explicit and Implicit Learning*. « PLoS ONE », vol. 7, n° 8. En ligne : <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0042993> [consulté le 15.12.2024].

Received: 29.01.2025

Revised: 29.05.2025

Accepted: 17.10.2025

Halina Zajac-Knapik

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-0853-0781>

halina.zajac-knapik@uken.krakow.pl

Rola języka ojczystego i tłumaczenia w ujęciu wiodących metod nauczania języków obcych (na przykładzie nauczania języka rosyjskiego)

The role of the native language and translation in leading foreign language teaching methods (on the example of the teaching of Russian)

This article discusses issues related to the role and significance of the native language and translation within the framework of leading foreign language teaching methods, as well as methods used for teaching Russian in Poland since the 1950s. The paper briefly examines the influence of major methodological trends on Russian language teaching methods in Poland. It also highlights contemporary methodological approaches that have set a new direction for translation (the action-oriented approach, the introduction of the *Common European Framework of Reference for Languages*, 2018). In the final part of the article, experimental research conducted among students of Russian philology is reported and discussed. Based on conclusions from the didactic experiment, we argue that translation exercises are an effective exercise in the teaching of Russian and help counteract the phenomenon of language interference.

Keywords: teaching method, native language in teaching foreign languages, translation, students of Russian philology, interference, experimental research



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Słowa kluczowe: metoda nauczania, język ojczysty w nauczaniu języków obcych, tłumaczenie, studenci filologii rosyjskiej, interferencja, badania eksperymentalne

1. Wprowadzenie

Rola języka ojczystego i tłumaczenia w nauczaniu języków obcych zmieniała się pod wpływem różnych nurtów w glottodydaktyce: „Niezależnie od teorii uczenia się czy prądów filozoficznych, psychologicznych i językoznawczych, rola języka ojczystego zawsze budziła wiele kontrowersji i pozostała nierozstrzygniętym problemem w metodyce nauczania” (Borecka, 2016: 150).

Celem artykułu jest ukazanie roli i znaczenia języka ojczystego, a także tłumaczenia w nauczaniu języków obcych w najbardziej rozpowszechnionych koncepcjach metodycznych. Pokróćce określimy także wpływ tych koncepcji na metody nauczania języka rosyjskiego stosowane w Polsce (zob. Zając 2008). Należy tu podkreślić, iż „wiedza językowa dotycząca języka rodzimego często jest nieuświadomiona, a okazuje się, że bywa niezbędna do prawidłowego kojarzenia odpowiadających sobie struktur gramatyczno-leksykalnych w obu językach” (Borecka, 2016: 163).

W artykule zostaną najpierw przedstawione główne metody nauczania języków obcych i ich odzwierciedlenie w sposobach nauczania języka rosyjskiego w Polsce. Następnie, po przybliżeniu współczesnych nurtów metodologicznych, odwołamy się do własnych badań eksperymentalnych przeprowadzonych wśród studentów rusycystyki, których celem było m.in. ukazanie wartości tłumaczenia jako skutecznego narzędzia dydaktycznego w nauczaniu języka rosyjskiego¹.

2. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa w XIX wieku została rozwinięta dla potrzeb nauki języków nowożytnych i jest stosowana do dziś w bardziej lub mniej zmienionej postaci (zob. Komorowska, 2005: 26). Należy ona do tzw. metod konwencjonalnych (tradycyjnych), do których należą także metoda bezpośrednia, kognitywna i audiolingwalna (ibidem, 35–34).

W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej językiem dominującym na zajęciach był język ojczysty, za pomocą którego przedstawiano i tłumaczono

¹ Szerzej na ten temat piszemy w monografii naszego autorstwa (zob. Bibliografia) dotyczącej interferencyjnych błędów gramatycznych studentów filologii rosyjskiej, która została opracowana na podstawie badań eksperymentalnych w tym zakresie. Badania te zostały przeprowadzone wśród studentów I, II i III roku filologii rosyjskiej w kilku uczelniach w Polsce.

reguły gramatyczne na drodze dedukcji. Dzięki ich znajomości uczeń miał zrozumieć tekst w języku obcym i umieć przetłumaczyć go na ojczysty (zob. Pfeiffer, 2001: 80). W metodzie tej obowiązywała kognitywna koncepcja nauki, polegająca na odpowiednim zastosowaniu reguł gramatycznych oraz zrozumieniu zasady budowania struktur w danym języku (najlepiej przez porównanie ich ze strukturami języka ojczystego) (zob. Janowska, 2016: 38).

W latach 60. i 70. ubiegłego wieku prowadzone były przez językoznawców i glottodydaktyków debaty o korzyściach i wadach płynących z zastosowania tej metody. Korzyści upatrywano w dorobku lingwistyki kontrastywnej (zwrócenie uwagi uczących się na podobieństwa i różnice w systemach leksykalnych i morfosyntaktycznych języka ojczystego i nauczanego), przeciwnicy tłumaczenia uważali zaś, że jest ono „piątą sprawnością”, która nie ma nic wspólnego z czterema sprawnościami językowymi (zob. Szafraniec, 2012: 95). Współcześnie

postulaty stosowania tej metody mają służyć: wyjaśnianiu i obrazowaniu zasad i fenomenów gramatycznych oraz konstrukcji zdaniowych; wyjaśnianiu i kontrolowaniu zrozumienia określonych struktur gramatycznych, słownictwa oraz kolokacji, bez wykorzystania kontekstu; testowaniu większych grup uczących się (...) (Szafraniec, 2012: 96).

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa w nauczaniu języka rosyjskiego znalazła odzwierciedlenie w metodzie kombinowanej (zwanej także mieszaną) opracowanej przez Włodzimierza Gałęckiego (Gałęcki, 1957). Z metody gramatyczno-tłumaczeniowej zapożyczyła ona dedukcyjny sposób wprowadzania materiału gramatycznego, stosowanie tłumaczenia z języka obcego na ojczysty i odwrotnie, formułowanie komentarzy i reguł gramatycznych oraz komentarzy historyczno-literackich w języku ojczystym. Przejęła również niektóre założenia metody bezpośredniej, takie jak ograniczenie roli języka ojczystego na lekcji, przeprowadzanie ćwiczeń konwersacyjnych czy objaśnianie znaczenia wyrazów poprzez bezpośrednie kojarzenie przedmiotów lub czynności z ich nazwami (zob. Zajac, 2008: 16). Stosowanie języka polskiego na lekcjach zalecano:

- podczas objaśniania niezrozumiałych dla uczniów wyrazów i zwrotów, ale dopiero po wyczerpaniu sposobów semantyzacji leksyki typowych dla metody bezpośredniej;
- jako zabieg sprawdzający wiadomości uczniów, kontrolujący i utrwalający;
- podczas objaśniania trudnych i niezrozumiałych zjawisk z gramatyki rosyjskiej (zob. Gałęcki, 1957: 55–56).

3. Metody bezpośrednie

Krytyka metody gramatyczno-tłumaczeniowej stworzyła podstawy do wprowadzenia metod bezpośrednich. Stosowane one były w Niemczech i we Francji pod koniec XIX i na początku XX wieku.

Metody te nie odwoływały się do tłumaczenia. Promotorzy metod bezpośrednich wychodzili z założenia, iż najłatwiej i najskuteczniej uczymy się języka, starając się nim posługiwać. Byli zdania, że zamiast tłumaczyć słowo po słowie na język ojczysty, należy wniknąć w jego istotę i uczyć się bezpośrednio myśleć w języku obcym (Janowska, 2016: 39).

Polegały one na naturalnym podejściu do języka. Wyrażało się to w tendencji do unikania języka ojczystego na lekcji ze szczególnym uwzględnieniem rezygnacji z tłumaczenia podczas objaśniania leksyki, prezentacji struktur gramatycznych i kontroli stopnia ich opanowania. Jednakże „mimo zakazu używania tłumaczenia w metodach bezpośrednich nie udało się go całkowicie wyeliminować z sal lekcyjnych” (Janowska, 2016: 40). Nauczycielowi zezwalano na stosowanie tłumaczenia w wyjątkowych sytuacjach, gdy nie można było dokonać objaśnień w nauczonym języku obcym (zob. Tomaszewicz, 1983: 168).

Zwolennicy tych metod stali na stanowisku, że język ojczysty utrudnia naukę obcego i powinien zostać wykluczony, gdyż to zmusi ucznia do myślenia w języku obcym. Zasadą metod bezpośrednich była zatem jednojęzyczność. Język ojczysty natomiast traktowano jako „czynnik przeszkadzający w bezpośrednim przekazie i tworzeniu treści obcojęzycznych” (Pfeiffer, 2001: 71), dlatego też unikano zestawiania jego form z formami języka obcego.

4. Metoda audiolingwalna

W latach 60. ubiegłego stulecia powstała metoda audiolingwalna, której podstawą były założenia językoznawstwa strukturalistycznego i psychologii behawiorystycznej; odrzucała ona gramatykę pedagogiczną (dydaktyczną), a także eliminowała język ojczysty z procesu nauczania i uczenia się języka obcego (jednojęzyczność procesu nauczania) (zob. Komorowska, 1979: 191; Pfeiffer, 2001: 75).

Metoda ta wykluczała użycie języka ojczystego na lekcji oraz tłumaczenia, zakładając, iż każdy język stanowi inny, swoisty system, a wpływ języka ojczystego może mieć negatywne skutki dla procesu przyswajania języka obcego. Według twórców metody audiolingwalnej tłumaczenie jest zbędne i nie może zastąpić ćwiczeń językowych (Janowska, 2016: 41).

Wariantem metody audiolingwalnej na gruncie nauczania języka rosyjskiego w Polsce była metoda aktywna opracowana przez Piotra Nomańczuka i Olgierda Spirydowicza (Nomańczuk, 1967; Spirydowicz, 1964, 1965) oraz metoda sytuacyjna, której propagatorem był Mieczysław Dziekoński (Dziekoński, 1971). Metoda aktywna przejęła z metody audiolingwalnej:

- nacisk na kształtowanie sprawności słuchania i mówienia,
- kształtowanie nawyków językowych poprzez naśladownictwo,
- stosowanie ustnych ćwiczeń mechanizujących,
- prezentację struktur gramatycznych w formie ustnej i przy użyciu ograniczonego zasobu słownictwa,
- stosowanie zasady niedopuszczania do błędów językowych w czasie ćwiczeń automatyzujących (zob. Zajac, 2008: 36).

W nauczaniu metodą aktywną nauczyciel na lekcjach miał komunikować się z uczniami wyłącznie przez stosowanie języka rosyjskiego. Nomańczuk w kwestii odwoływania się do gramatyki języka polskiego wypowiadał się następująco:

Uczeń powinien od początku uczyć się języka rosyjskiego jako nowego systemu językowego. Pod względem metodycznym zaś opieranie się przy objaśnianiu rosyjskich zjawisk językowych na przypomnieniu i analizie odnośnych zjawisk w języku polskim pogłębia jedynie wpływy interferencyjne języka polskiego na rosyjski (Nomańczuk, 1967: 45).

Wariantem metody aktywnej w Polsce była metoda sytuacyjna. W metodzie tej w kształtowaniu sprawności językowych oraz w nauczaniu leksyki i gramatyki istotne znaczenie miało nauczanie poglądowe. Ograniczone zostało stosowanie języka ojczystego, w zamian stosowano poglądowość bezpośrednią (obserwacja przedmiotu, zjawiska lub czynności, np. gesty nauczyciela) lub pośrednią (wykorzystanie pomocy naukowych); zrezygnowano także ze stosowania tłumaczeń na język rosyjski, dominowały ćwiczenia w mówieniu oraz dialogi sytuacyjne w celu wykształcenia u uczniów poprawnych nawyków językowych (zob. Dziekoński, 1971).

5. Metoda kognitywna

Metoda kognitywna powstała na przełomie lat 60. i 70. XX wieku wskutek rozczarowania metodą audiolingwalną oraz w wyniku rewolucji w językoznawstwie dokonanej przez Noama Chomsky'ego (językoznawstwo transformacyjno-generatywne). Dodatkowy wpływ na jej ukształtowanie wywarła psychologia kognitywna. Opanowanie języka traktowano w niej jako proces świadomy i intelektualny, a uczenie się języka – jako uczenie się kodu. Me-

toda ta jako pierwsza zwróciła uwagę na twórczy charakter posługiwania się językiem obcym. W odniesieniu do roli języka ojczystego widziała

konieczność świadomego włączenia, a nawet celowego wykorzystania języka ojczystego w całym procesie nauki języka obcego. Konieczność ta wynika z faktu, że uczenie się ze zrozumieniem musi zawsze odwoływać się do aktualnej wiedzy ucznia (Pfeiffer, 2001: 81).

Zagadnienia gramatyczne były wprowadzane metodą dedukcyjno-indukcyjną, podkreślano świadome przedstawianie uczniowi różnic i podobieństw między językiem ojczystym a obcym. Stosowano ćwiczenia w tłumaczeniu gramatycznym z języka ojczystego na obcy oraz ćwiczenia kontrastujące, polegające na konieczności wyboru przez ucznia odpowiedniej struktury, która zależy od podanych mu bodźców kontekstowych (zob. Pfeiffer, 2001: 81–82). W metodzie tej propagowano uczenie reguł systemu językowego i nie pomijano żadnej sprawności (równoczesne kształtowanie wszystkich sprawności językowych) (zob. Stawna, 1991: 71–72; zob. także opracowanie tej metody: Marton 1972, 1979).

Założenia podejścia kognitywnego realizowała na gruncie nauczania języka rosyjskiego metoda reproduktywno-kreatywna opracowana przez Janusza Henzla w 1963 roku, kiedy to została po raz pierwszy zastosowana w praktycznym nauczaniu na filologii rosyjskiej ówczesnej krakowskiej WSP. Założenia tej metody okazały się zbieżne z podejściem kognitywnym w glotodydaktyce zachodniej. Metoda reproduktywno-kreatywna realizowała następujące założenia podejścia kognitywnego:

- dążenie do ukształtowania u uczących się sprawności językowych zbliżonych do mowy naturalnych użytkowników języka (dążenie do produktywnego posługiwania się językiem);
- świadome przyswajanie elementów języka obcego i reguł gramatycznych;
- wprowadzanie materiału gramatycznego na podstawie wiedzy uczniów z zakresu gramatyki języka polskiego oraz na podstawie tekstów podręcznikowych czy innych materiałów realizowanych na lekcjach;
- świadomość osiągnięć cząstkowych i sukcesu strategicznego rozwijanego u uczniów i studentów.

Język polski był stosowany na lekcji podczas objaśniania leksyki oraz podczas prezentacji nowych zjawisk gramatycznych. Ważne miejsce zajmowały ćwiczenia translacyjne: było to głównie ustne tłumaczenie zdań z języka polskiego na rosyjski (zob. Henzel, 1978: 80–81). Aktywizowały one nowy materiał gramatyczny, stanowiły cenną i przydatną formę ćwiczeń o charakterze

przedkomunikatywnym, przygotowywały także uczniów do ćwiczeń quasi-produktywnych (zob. Dziewanowska, 1994: 148). Ich celem było więc nie tylko kontrolowanie stopnia przyswojenia materiału gramatycznego, ale i jego wdrażanie. Ćwiczenia translacyjne służyły również konfrontowaniu rosyjskich i polskich zjawisk gramatycznych, przeciwdziałając w ten sposób interferencji (zob. Henzel, 1978: 80–81).

6. Podejście komunikacyjne

Podejście komunikacyjne powstało w połowie lat 70. minionego stulecia w wyniku rozwijających się badań psycholingwistycznych, ale popularność zyskało dopiero pod koniec lat 80. XX wieku. Nie jest ono zaliczane ani do metod konwencjonalnych, ani niekonwencjonalnych, dlatego jest stosowane określenie „podejście”, a nie „metoda”. Podejście komunikacyjne wniosło trwały wkład do metodyki nauczania języków obcych (zob. Komorowska, 2005: 33–34). Obecnie ma postać eklektyczną: łączy wiele cech metod konwencjonalnych i niekonwencjonalnych, wykorzystuje też wypracowane w ich ramach techniki.

Podejście komunikacyjne reprezentuje umiarkowany pogląd w sprawie stosowania języka ojczystego na lekcjach języka obcego: jego użycie zaleca się wówczas, kiedy określony cel lekcji nauczyciel chce realizować krócej, aby zyskać na czasie, lub kiedy uzna to za konieczne (zob. Komorowska, 2005: 89).

Za istotne uważa się w nim unikanie „dosłownego tłumaczenia” nowych tekstów przeznaczonych do czytania i słuchania ze zrozumieniem: nowe wyrazy i sformułowania powinny być uczniom podane przed wprowadzeniem tekstu. Dobrym rozwiązaniem jest natomiast „tłumaczenie w odwrotnym kierunku, tj. z języka ojczystego na język obcy, szczególnie, gdy chcemy skonstruować struktury w obu językach” (Komorowska, 2005: 89). W metodologii komunikacyjnej nie odrzuca się więc tłumaczenia pedagogicznego, lecz pojawia się nowe podejście do niego: „Chodzi tu (...) o odtworzenie w języku ojczystym głównych treści tekstu obcojęzycznego” (Janowska, 2016: 43–44); postuluje się przy tym naturalne posługiwanie się językiem, aby to było jednak możliwe, dopuszcza się „w chwilach potrzeby stosowanie języka ojczystego” (Komorowska, 2005: 87).

Tłumaczenie z języka ojczystego na język obcy jest uważane za czynnik kognitywny istotny przy kształtowaniu poprawności gramatycznej. Zaleca się więc stosowanie tłumaczenia jako jednej z technik

kontrastowania struktur języka ojczystego z analogicznymi strukturami języka obcego (...). Wykorzystanie jej pomaga bowiem uczniom uchwycić różni-

cę, jaka na ogół występuje między obydwojoma językami odnośnie segmentacji rzeczywistości pozajęzykowej. I w tym przypadku kontrast wiąże się ściśle z przeciwdziałaniem interferencji (Komorowska, 1980: 176).

Od połowy lat 80. XX wieku „komponent kulturowy podejścia komunikacyjnego nabiera coraz bardziej orientacji międzykulturowej, otwierając nowe perspektywy pedagogiczne oraz redefiniując miejsce i rolę nauczania języków w globalizującym świecie” (Gębał, 2020: 128). Okres trwający do lat 90. minionego stulecia określa się mianem pierwszej generacji metod komunikacyjnych, erą komunikacyjną lub dydaktyką pragmatyczno-komunikacyjną.

W latach 90. XX wieku powoli zaczęto zwracać uwagę na słabe strony metody komunikacyjnej, m.in. brak rozwiązania problemu nauczania gramatyki: „niedoceniając jej roli, nauczanie komunikacji z zaniedbywaniem poprawności gramatycznej, były działaniami, które musiały doprowadzić do chaosu i niepowodzeń w szkolnym nauczaniu” (Janowska, 2002: 28). Rozpoczęło się stopniowe odchodzenie od założeń metod komunikacyjnych w stronę eklektyzmu, otwierającego przed nauczycielem duże pole manewru oraz indywidualne podejście do nauczania (zob. Janowska, 2002: 29).

Nauczanie języka rosyjskiego w szkole polskiej zaczęło bazować na nowo powstałym podejściu komunikacyjno-czynnościowym, którego podstawy teoretyczne zostały opracowane przez Władysława Woźniewicza (1987)². Stosowano w nim następujące zasady metodyczne: komunikatywności, indywidualizacji, funkcjonalnego podejścia do doboru i prezentacji materiału językowego, sytuacyjności i nowości (zob. Woźniewicz, 1987: 60–62; Zając, 2008: 97–99).

W podejściu tym wyróżnia się trzy funkcje tłumaczenia w procesie dydaktycznym:

- konfrontatywną zwaną funkcją prewentywną (porównanie konstrukcji obcojęzycznych z ich odpowiednikami w języku ojczystym),
- objaśniającą (stosowanie tłumaczenia jako jednego ze sposobów semantyzacji słownictwa oraz nowych form i konstrukcji gramatycznych),
- motywującą (dotyczy ćwiczeń tłumaczeniowych *sensu stricto* i ćwiczeń z elementami gry i zabawy).

A wykorzystywane rodzaje ćwiczeń tłumaczeniowych to: tłumaczenie na język obcy wyizolowanych zdań lub krótkich tekstów ciągłych oraz tłumaczenie dwustronne, które składa się z pisemnego tłumaczenia wybranego fragmentu tekstu na język ojczysty i jego ponownego przetłumaczenia na

²Warto także odnotować opracowania Eleonory Benedyckiej i Wiesławy Malczewskiej (1991) oraz Marka Szałka (1992).

język obcy, a następnie porównania tłumaczenia z tekstem wyjściowym (zob. Szalek, 1988: 291–292).

7. Podejście działaniowe

Zastrzeżenia w stosunku do pierwotnej wersji podejścia komunikacyjnego spowodowały uformowanie się w ostatniej dekadzie XX wieku podejścia zwanego działaniowym. Pojawiły się w tym czasie opracowania, wyznaczające nowy kierunek rozwoju dydaktyki języków obcych, która została określona mianem dydaktyki postkomunikacyjnej (w polskich opracowaniach błędnie określanej mianem dydaktyki postkomunikatywnej). Dydaktyka postkomunikacyjna „wyznacza pewien etap przejściowy między zorientowaną kognitywnie dydaktyką komunikacyjną, a zorientowaną bardziej w stronę konstrukttywizmu dydaktyką działaniową” (Gębał, 2020: 137).

W wyniku prac ekspertów Rady Europy w roku 2001 wydano w języku angielskim *Europejski system opisu kształcenia językowego*, którego wersja polskojęzyczna ukazała się w roku 2003 (dalej: ESOKJ). Jest to dokument wprowadzający w problematykę dydaktyki działaniowej.

Podejście działaniowe jest kontynuacją podejścia komunikacyjnego, uwzględnia ono nowe wyniki badań psycho- i neurolingwistycznych, nowe koncepcje w zakresie kształcenia językowego oraz założenia dydaktyki postkomunikacyjnej: „podejście działaniowe do uczenia się i nauczania języków obcych stanowi dokonującą się wewnątrz podejścia komunikacyjnego ewolucję, która obejmuje cały dotychczasowy dorobek dotyczący jego funkcjonowania i ewaluacji” (Gębał, 2020: 138). Według ESOKJ,

stosowanie językowej kompetencji komunikacyjnej przejawia się w działaniach językowych, czyli w rozumieniu i tworzeniu tekstów (działania receptywne i produktywne) i w działaniach interakcyjnych i mediacyjnych (w szczególności podczas tłumaczenia) (ESOKJ, 2003: 24).

W ESOKJ pojawiły się zapisy dotyczące konieczności kształtowania umiejętności tłumaczenia ustnego i pisemnego oraz umiejętności mediacji językowej (ESOKJ, 2003: 83). Tłumaczenie stanowi tam jedną z form rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej. Ćwiczenia językowe określane w ten sposób zostały umiejscowione wśród działań mediacyjnych. Pojęcie mediacji weszło na stałe do dydaktyki języków obcych w 2003 roku. Przez mediację rozumie się działania, które

umożliwiają komunikację między osobami, które – z różnych powodów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Tłumaczenie ustne i pisem-

ne, parafraza, streszczenie, podsumowanie lub zapis umożliwiają korzystanie z tekstów i wypowiedzi źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu (ESOKJ, 2003: 24).

W ESOKJ tłumaczenie jest określane niejednoznacznie. Przez niektórych jest postrzegane jako technika ciekawa, przydatna i motywująca, przez innych zaś jako działanie mediacyjne będące propozycją procedur przeznaczonych do kształcenia tłumaczy profesjonalistów (zob. Janowska, 2016: 45–46).

W 2018 roku ukazał się *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors* (dalej: CEFR-CV). Jest to tom uzupełniający treści z roku 2001, w którym kładzie się nacisk na mediację, tłumaczenie ustne i pisemne, które zalicza się do działań mediacyjnych (zob. CEFR, 2001; zob. Dwużnik, 2022: 119). W CEFR-CV wydany w roku 2018 pojęcie mediacji zostało poszerzone z uwzględnieniem jego kompleksowości i interkulturowego charakteru, wyróżniono w nim mediację językową, kulturową, społeczną i pedagogiczną. Mediacja językowa ma wymiar międzyjęzykowy (tłumaczenie pisemne lub ustne) oraz wewnątrzjęzykowy, który ogranicza się do działań w obrębie języka docelowego (streszczenie tekstu) lub języka źródłowego. Według CEFR-CV mediacja językowa „obejmuje tłumaczenie ustne i pisemne, ale także tłumaczenie przybliżone/niedokładne, które nie dotyczy tłumaczenia profesjonalnego” (Dwużnik, 2022: 179; nowy, zmodernizowany CEFR ukazał się w 2020 roku).

8. Zastosowanie języka ojczystego i tłumaczenia w nauczaniu języka rosyjskiego (sprawozdanie z badań eksperymentalnych przeprowadzonych wśród studentów filologii rosyjskiej)

Rola języka ojczystego i tłumaczenia w dydaktyce zmieniały się pod wpływem różnych kierunków metodologicznych. Obecnie język ojczysty i tłumaczenie są postrzegane jako naturalne czynności w posługiwaniu się językiem obcym, a w tworzeniu zadań tłumaczeniowych istotne jest zastosowanie odpowiedniej procedury metodycznej. Autorka niniejszego artykułu przeprowadziła badania eksperymentalne wśród studentów rusycystyki. Ich celem było m.in. wykazanie, iż stosowanie ćwiczeń tłumaczeniowych może im pomóc w tworzeniu wypowiedzi pisemnych i ustnych w języku rosyjskim i zapobiega procesowi interferencji. Badania zostały przeprowadzone wśród studentów I, II i III roku filologii rosyjskiej w kilku uczelniach na terenie Polski.

Eksperyment bazował na koncepcji kwantowania informacji lingwistycznej oraz bilingwalnym modelu generowania mowy, w myśl którego

najpierw następuje kodowanie wypowiedzi w języku ojczystym, a następnie dokonuje się jej przekodowywanie na język obcy (zob. Генцель, 1994a, 1994b). W nauczaniu eksperymentalnym wykorzystano 4 rodzaje kwantów informacji lingwistycznej:

- abstrakcyjno-symboliczne,
- interrogatywne,
- egzemplifikacyjne,
- synkretyczne (abstrakcyjno-egzemplifikacyjne) (zob. Генцель, 1996).

Celem niniejszej publikacji nie jest prezentacja wyników badań czy materiału badawczego opracowanego do realizacji eksperymentu³. Chcemy tutaj podzielić się jedynie własnymi spostrzeżeniami z badań empirycznych i zaprezentować niektóre zastosowane przez nas procedury eksperymentalne (kwanty informacji lingwistycznej, bilingwalny model generowania mowy, ćwiczenia translacyjne), które stały się pomocne w optymalizacji procesu nauczania języka rosyjskiego.

W badaniach uwzględniono głównie zagadnienia takie jak: rekcja przyimkowa, rekcja bezprzyimkowa czasowników, rekcja przyimkowo-przypadkowa czasowników, fleksja przymiotnikowa, imiesłowy przymiotnikowe bierne i imiesłowy przymiotnikowe czynne, do których został opracowany materiał teoretyczny w formie kwantów informacji lingwistycznej i skorelowanych z nimi komentarzy gramatycznych. Celem badań było udzielenie odpowiedzi na pytanie: *Czy projektowanie kwantów informacji lingwistycznej jest przydatne we wprowadzaniu, nauczaniu i utrwalaniu materiału gramatycznego?* Założono przy tym, że w procesach przekodowywania mowy istotne jest stosowanie ćwiczeń translacyjnych. Ćwiczenia te opracowano zgodnie z koncepcją bilingwalnego modelu generowania mowy (zob. Генцель, 1992: 93) i użyto w nich konstrukcji gramatycznych zawartych w kwantach. Po wprowadzeniu materiału gramatycznego w formie kwantów informacji lingwistycznej i skorelowanych z nimi ćwiczeń nastąpiło testowanie pisemne.

Metodą badawczą zastosowaną w projekcie był eksperyment optymalizacyjny (wdrożono nauczanie eksperymentalne na podstawie opracowanego materiału badawczego), zaś jako technikę badawczą zastosowano testowanie pisemne. Dobór próby badawczej to około 100 osób na każdym z roczników w grupach kontrolnych i eksperymentalnych. Grupy kontrolne nie podlegały badaniu. Należy tutaj zaznaczyć, że podczas badań studenci realizowali obowiązujący ich program nauczania, a opracowany materiał empiryczny w postaci kwantów informacji lingwistycznej bazował na materiale leksykalno-gramatycznym obowiązującym na określonym roku studiów. Studenci grup eksperymentalnych i kontrolnych zostali poddani badaniu w postaci

³ Jest to przedmiotem naszej monografii autorskiej (zob. Bibliografia).

pretestów, a następnie posttestów pisemnych. W analizie badań porównano wyniki otrzymane w pretestach oraz posttestach (ciągi eksperymentalne i ciągi kontrolne). Wskaźniki przyrostu umiejętności przedstawiono liczbowo i procentowo oraz zilustrowano na wykresach.

Z badań wynika, że koncepcja kwantowania informacji lingwistycznej zastosowana w grupach eksperymentalnych ułatwia stymulowanie pisemnych i ustnych wypowiedzi studentów. Studenci grup eksperymentalnych podczas wykonywania zadań testowych w formie pisemnej dokonują w procesie ich przekodowywania na język ojczysty zestawień i porównań form oraz konstrukcji języka rosyjskiego z analogicznymi formami i konstrukcjami języka polskiego, co zapobiega popełnianiu przez nich błędów o charakterze interferencyjnym. Zastosowanie na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego gramatycznych ćwiczeń translacyjnych pozwala zapobiegać interferencji poprzez uświadomienie studentom różnic między formami gramatycznymi obu języków.

Analizując w niniejszym opracowaniu rolę języka ojczystego i tłumaczenia w nauczaniu języka rosyjskiego, uważamy, że język ojczysty studentów uczących się rosyjskiego na studiach rusycystycznych ma dla nich ogromne znaczenie i nie może być wykluczony z procesu dydaktycznego. Studenci dostrzegają w nim punkt odniesienia podczas opanowywania języka obcego, oraz dokonują zestawień i porównań obu systemów językowych, tworząc własne asocjacje i dążąc do tłumaczenia nowych leksemów na język polski. Wśród błędów popełnianych przez studentów dominują polonizmy syntaktyczne, błędy związane z niewłaściwą rekcją czasowników i przymków, błędy wynikające z nieprawidłowego stosowania przymiotników (zwłaszcza dotyczy to form narzędnika i miejscownika rodzaju męskiego i nijakiego w języku rosyjskim) oraz błędy z zakresu tworzenia form imiesłowów przymiotnikowych czynnych i biernych (zob. przykłady zawarte w monografii naszego autorstwa).

9. Podsumowanie

Podsumowując nasze rozważania, możemy stwierdzić, iż współcześnie nie sposób nauczać/uczyć się języków obcych, w tym rosyjskiego, bez uwzględnienia potencjału tłumaczenia oraz świadomego wykorzystania języka ojczystego. Studenci to najczęściej osoby różnojęzyczne posiadające bogate doświadczenia interkulturowe, chociaż nie zawsze są świadome swojego językowo-komunikacyjnego potencjału. W tej sytuacji nauczyciel powinien więc dążyć do zorientowania procesu glottodydaktycznego na aktywność komunikacyjną podmiotu nauczania, wykorzystując jego różnojęzyczne doświadczenia. W przypadku wdrażania studentów do tłumaczenia należy uświadomić

im różnice między prezentowanym zjawiskiem w języku ojczystym i obcym. Istotna jest tutaj właściwa prezentacja zjawisk, zwłaszcza tych podlegających silnej interferencji ze strony języka ojczystego.

Na zakończenie należy podkreślić, że jednymi z najczęściej pojawiających się błędów w pisemnych wypowiedziach studentów filologii rosyjskiej są błędy pochodzenia interferencyjnego, wynikające z przenoszenia zjawisk gramatycznych języka polskiego na system strukturalny języka rosyjskiego. Podobieństwo obu kodów powoduje, że studenci często tworzą zdania czy konstrukcje gramatyczne na zasadzie analogii do języka polskiego. Najszym zdaniem skutecznie temu może zapobiec przede wszystkim umiejętne stosowanie ćwiczeń translacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Benedycka E., Malczewska W. (1991), *Zasada komunikatywności podczas lekcji języka rosyjskiego* (książka pomocnicza dla nauczycieli). Katowice: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach.
- Borecka V. E. (2016), *Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych – założenia teoretyczne oraz propozycje rozwiązań metodycznych*, (w:) Awramiuk E., Karolczuk M. (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. VI. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 149–170.
- CEFR (2001), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CEFR-CV (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- CEFR (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dwużnik P. (2022), *Mediacja a tłumaczenie w glottodydaktyce*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 115–125.
- Dziekoński M. (1971), *Metoda sytuacyjna w nauczaniu języka rosyjskiego*. Warszawa: PZWS.
- Dziewanowska D. (1994), *Kształtowanie sprawności mownych w procesie nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w klasach V i VI szkoły podstawowej* (seria: Prace Monograficzne WSP w Krakowie, nr 175). Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- ESOKJ (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, testowanie* (wersja polska). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Gałecki W. (1957), *Zasady nauczania języka rosyjskiego. Metodyka (Podręcznik dla szkół wyższych)*. Warszawa: PZWS.
- Gębal P. (2020), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Henzel J. (1978), *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Janowska I. (2002), *Gramatyka powraca*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 28–34.
- Janowska I. (2016), *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, (w:) Lipińska E., Seretny A. (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Biblioteka „Ling Variów”, Glottodydaktyka, t. 12. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 37–53.
- Komorowska H. (1979), *Metody audiolingwalna i kognitywna w dydaktyce języka obcego*, (w:) Grucza F. (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, s. 190–201.
- Komorowska H. (1980), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Marton W. (1972), *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*. Warszawa: PZWS.
- Marton W. (1979), *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Nomańczuk P. (1967), *Aktualne zagadnienia metodyczne w nauczaniu języka rosyjskiego*. Warszawa: PZWS.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Spirydowicz O. (1964), *O aktywną metodę nauczania języka rosyjskiego*. „Język Rosyjski”, nr 2, s. 1–5.
- Spirydowicz O. (1965), *O aktywną metodę nauczania języka rosyjskiego w szkole średniej*. „Język Rosyjski”, nr 2, s. 20–23.
- Stawna M. (1991), *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*. Warszawa: WSiP.
- Szafranec K. (2012), *Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa oraz elementy przekładu w glottodydaktyce polonistycznej*. „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 19, s. 93–103.
- Szałek M. (1998), *Rola i miejsce tłumaczenia w warunkach ekstensywnego nauczania języka obcego*. „Język Rosyjski”, nr 5, s. 288–292.
- Szałek M. (1992), *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Reklamowe Art Print.
- Tomaszkiewicz T. (1983), *Zastosowanie przekładu w procesie nauczania*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 167–174.
- Woźniewicz W. (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: PWN.
- Zając H. (2008), *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000. Część I. Metody glottodydaktyczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Zając-Knapik H. (2025), *Interferencyjne błędy gramatyczne i sposoby ich przewyżczenia w procesie kształcenia językowego studentów filologii rosyjskiej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UKEN.

Literatura w języku rosyjskim

- Генцель Я. (1992), *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного*. „Русский язык за рубежом”, nr 2, s. 89–96.
- Генцель Я. (1994a), *Билингвальная модель речепорождения и вопросы презентации языкового материала в учебниках русского языка*, (w:) Новые российские реалии и их отражение в современном русском языке. Олштын: Издательство АРТ, s. 35–41.
- Генцель Я. (1994b), *Билингвальная модель порождения речи и вопросы оптимизации обучения иноязычной лексике*, (w:) 3. Internationale wissenschaftliche Konferenz: Lexikographie und Lexikologie im Russischunterricht (als Fremdsprache), Berlin, 27. Mai, s. 69–75.
- Генцель Я. (1996), *Квантование лингвистической информации и его применение в лингводидактических материалах по русскому языку*, (w:) Жеберек Т. (red.), *Вопросы лингвистики и лингводидактики. Материалы конференции МАПРЯЛ*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 214–222.

Received: 31.01.2025

Revised: 23.06.2025

Accepted: 19.10.2025

Dorota Pudo

Université Jagellonne de Cracovie

<https://orcid.org/0000-0002-5402-6308>

dorota.pudo@uj.edu.pl

La fanfiction dans l'enseignement des langues MoDiMEs (cas de la philologie romane)

Fanfiction in teaching less commonly taught languages: The case of Romance Philology

Teaching writing skills at the tertiary education level, especially in the case of Less Commonly Taught (LCT) languages, is challenging, as many students have a negative attitude towards writing, particularly in its more scholarly forms. However, many young people who enjoy popular culture engage freely in extensive writing, sometimes in foreign or LCT languages, which they later publish on fanfiction websites. This article explores the potential benefits of incorporating fanfiction into a tertiary-level LCT language class from motivational, cultural, and linguistic perspectives. After reviewing existing studies in this field, an example of fanfiction practice among a group of Romance Philology students is presented, highlighting its impact on stimulating written production, fostering creativity, its playful nature, and its role in expanding vocabulary and reinforcing various grammatical structures.

Keywords: fanfiction, Romance Philology, LCT languages, L2 motivation, writing skills

Słowa kluczowe: fanfiction, filologia romańska, języki mniej używane i rzadziej nauczane, motywacja, wypowiedź pisemna



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

1. Introduction

Le concept de langues MoDiMEs – moins diffusées, moins enseignées – a récemment gagné de l'importance (Kakoyianni-Doa et al., 2020). Les langues considérées comme MoDiMEs varient selon le contexte. Dans beaucoup de pays européens, dans lesquels l'anglais est enseigné comme première langue étrangère, les langues MoDiMEs se confondent, ou peu s'en faut, avec les langues autres que l'anglais (*Languages Other than English*, LOTE, Dörnyei, Ushioda, 2017). Le français, l'une des dix langues les plus enseignées dans les écoles polonaises, a connu un certain déclin de popularité au cours des dernières années. En 2017, il a été choisi par seulement 2,5% des élèves (Kucharczyk, 2020). Si l'on compare ce chiffre aux 95% qui ont choisi l'anglais et aux 34,5% qui ont opté pour l'allemand la même année, on se rend compte que le français, bien qu'étant une langue internationale largement diffusée dans de nombreuses régions du monde, est devenu une langue MoDiME en Pologne. Cet état de choses n'est pas sans conséquences pour l'enseignement du français dans les universités polonaises : à partir des années 2010, de nombreuses filières de philologie romane, traditionnellement réservées aux candidats ayant une bonne connaissance du français, ont dû se résoudre à ouvrir leurs portes aux débutants (cf. Grzmil-Tylutki, Krakowska-Krzemińska, 2010). Interrogés, des étudiants polonais qui apprennent plusieurs langues étrangères indiquent une différence essentielle qui distingue le processus d'acquisition de l'anglais de celui des autres langues :

students even claim that English does not seem to be a foreign language to them anymore. They imply that its omnipresence on TV, the Internet, in commercials, in films, in everyday conversations, etc. makes the process of its learning resemble L1 acquisition. In contrast, learning other languages is more based on what is included in the syllabus, and learned mostly at school¹ (Lankiewicz, 2024 : 72).

L'expression écrite tient une place spéciale dans l'enseignement supérieur. Pourtant, à partir de l'adolescence, on remarque souvent chez les apprenants une « détérioration du rapport à l'écrit » (Brunel 2021 : § 5), liée à une distance croissante entre les pratiques exigées dans le contexte scolaire et celles qu'ils adoptent dans leur temps libre. Il s'agit en effet d'une

¹ « Les étudiants affirment même que l'anglais ne leur semble plus être une langue étrangère. Ils laissent entendre que son omniprésence à la télévision, sur Internet, dans les publicités, les films, les conversations quotidiennes, etc., rend son apprentissage semblable à l'acquisition de la langue maternelle. En revanche, l'apprentissage des autres langues repose davantage sur le contenu du programme scolaire et s'effectue principalement à l'école » (nous traduisons, ici et infra).

compétence complexe, qui fait appel à différents processus cognitifs et mobilise des microcompétences variées (Pastuszczyk, 2023). Il est amplement accepté que

Writing is a skill which is considered difficult to acquire even in one's native language, thus it comes as no surprise that learning to write in a new language can be an extremely frustrating, time-consuming process which, in addition, requires a lot of effort. As it is not often regarded as a high priority in language classrooms, it is necessary for learners to be aware of their writing needs in the foreign language, in order to be able to develop the skill by themselves² (Drożdżał-Szelest, Domińska, 2016 : 59).

L'introduction à l'écrit en français se fait souvent par étapes, sans passer immédiatement aux formes argumentatives, telles que la dissertation, qui sont indispensables pour préparer l'étudiant à la rédaction de son travail de certification finale (au niveau C1), mais qui sont cognitivement trop exigeantes pour les débutants et que les étudiants eux-mêmes considèrent parfois comme difficiles ou simplement ennuyeuses :

Ang60 : Može jakieś bardziej kreatywne i zaskakujące zadania niż powtarzanie w kółko formatów pojawiających się na egzaminach, ale rozumiem, że celem zajęć jest przede wszystkim przygotowanie do egzaminów.

R6 : (...) student uczy się absolutnie nieintuicyjnych, a co więcej, niepotrzebnych form tekstu, jak esej, czy listy³ (Sujecka-Zajac, 2024 : 38).

Les sujets de production écrite proposés dans les manuels de français sont souvent artificiels, éloignés de la vie réelle et ennuyeux pour les apprenants ; ils posent des difficultés cognitives et requièrent des connaissances factuelles que les étudiants n'ont pas toujours (Padzik, 2021). En revanche, l'introduction de sujets et de types de textes moins traditionnels est souvent perçue par les étudiants comme un moyen intéressant d'apprendre

² « L'écriture est une compétence considérée comme difficile à acquérir, même dans sa langue maternelle ; il n'est donc pas surprenant que l'apprentissage de l'écriture dans une nouvelle langue puisse être un processus extrêmement long et frustrant, qui, de plus, exige un effort considérable. Comme cette compétence n'est pas souvent perçue comme une priorité dans les cours de langue, il est nécessaire que les apprenants soient conscients de leurs besoins en matière d'écriture dans la langue étrangère, afin de pouvoir développer cette compétence de manière autonome ».

³ « Ang60 : Peut-être [serait-il intéressant de proposer aussi] des exercices plus créatifs et surprenants que de répéter sans cesse les formats d'examen, même si je comprends que l'objectif principal des cours est avant tout la préparation aux examens. R6 (...) : L'élève apprend des formes de textes absolument contre-intuitives et, qui plus est, inutiles, comme l'essai ou les lettres ».

la langue, d'élargir leurs horizons et d'exprimer des idées créatives (Matera-Klinger, 2023).

En réaction à ces difficultés, nous aimerions proposer l'introduction de la fanfiction dans un cours d'expression écrite, une démarche qui jusqu'à présent n'a reçu qu'une attention très limitée des spécialistes de la didactique des langues en Pologne. Après une présentation succincte du phénomène de la fanfiction et des usages qui en ont été faits jusqu'ici dans un contexte universitaire, surtout dans les facultés de philologie, nous examinerons ses avantages potentiels et, pour finir, partagerons un exemple de pratique fanfictionnelle.

2. La fanfiction dans l'enseignement supérieur en philologie

La fanfiction est une activité créative de fans, comme la création d'autres *fanworks* (œuvres de fans) : le *fanart*, les *fanvids*, le *cosplay*, etc. Elle est définie comme des

écrits de fans, qui s'emparent des œuvres qu'ils aiment pour les modifier, les transformer à leur goût [...] Sur le plan littéraire, la fanfiction constitue une pratique d'écriture non officielle : ses auteurs reprennent des éléments fictionnels issus d'œuvres parues dans le circuit éditorial traditionnel à destination d'une communauté qui apprécie celles-ci (Brunel, 2018 : 51).

La fanfiction, phénomène étudié d'abord et surtout par des chercheurs en médias, en culture et en *fan studies*, a ensuite attiré l'attention des spécialistes en éducation et en littérature (Chandler-Olcott, Mahar, 2003 ; Black, 2008 ; Brunel, 2018 et 2021). L'intérêt qu'ils y portent est justifié par le fait que les pratiques des fans qui lisent, écrivent et publient des fanfictions en ligne, bien qu'entreprises en autonomie dans le cadre d'activités extrascolaires, rejoignent partiellement les activités sollicitées à toutes les étapes de la scolarisation : une réception critique des médias et des textes, l'usage créatif et ciblé de nouvelles technologies, la sensibilité à la dimension intertextuelle de la culture, l'argumentation, la justification de son opinion, la critique des textes d'autres fans, etc. (Lisowska-Magdziarz, 2017 : 153-160). La fanfiction mobilise spécifiquement des compétences liées à la langue : rédaction et édition de texte, interprétation, adaptation et transformation d'un texte antérieur, recherche de vocabulaire adapté, stylisation, etc.

On peut se demander si l'éducation supérieure est le meilleur moment pour introduire un travail avec la fanfiction, souvent associée à des publics

plus jeunes. Cependant, des sondages indiquent qu'elle est pratiquée à tous les âges, mais surtout par des adultes entre 18 et 40 ans (Rouse, Stanfill, 2023). Il existe des études qui montrent que la fanfiction peut bien être utile dans l'enseignement universitaire, surtout dans les filières liées à l'étude des fandoms et des fans (les *fan studies*), mais également pour enseigner des matières traditionnellement liées à la philologie, surtout la littérature. Voici un aperçu des principales études portant sur ce sujet.

Smol (2018) a encouragé ses étudiants à créer leurs propres adaptations (fanfictions ou représentations artistiques, théâtrales, etc.) à partir des textes de Tolkien commentés en classe. Bien que tous les étudiants n'aient pas été des fans de Tolkien au début du cours, ils ont tous réussi à proposer des créations engageantes. Dans un bref témoignage publié comme commentaire dans ce même volume, l'une des participantes constate :

This course reunited me with creative and abstract thinking and inspired an honors thesis that has given me confidence to continue into my master's degree work and eventually get my PhD. I owe the future of my academic career to this course, for it reminded me why I became a university student: to expand my mind and explore my creative and academic potential, all while engaging with a community of students who value the same thing⁴ (Power, 2018 : 34).

Aronsson (2019) a introduit la fanfiction dans son cours de littérature française enseigné en philologie romane. La tâche des étudiants consistait à créer, en français, une fanfiction inspirée d'un des textes de la littérature francophone commentés précédemment en classe (*Le Petit prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part* d'Anna Gavalda, *Kiffe kiffe demain* de Faïza Guène, *L'Amant* de Marguerite Duras, *Le Ventre de l'Atlantique* de Fatou Diome et *Huis clos* de Jean-Paul Sartre). Tous les étudiants ont pu réaliser la tâche, en développant leur compréhension du texte source et en apprenant à co-construire leurs savoirs avec leurs pairs. Pourtant, certains facteurs ont contribué à mitiger le succès du projet : les étudiants n'étaient pas, à proprement parler, des fans des textes sources ; ils ne pouvaient pas publier leur fanfiction de manière anonyme, comme le font les fans en ligne ; ils n'ont pas apprécié le feedback donné par l'intermédiaire de la plateforme informatique de l'université.

⁴ « Ce cours m'a reconnectée à la pensée créative et abstraite et m'a inspiré un mémoire de licence qui m'a donné la confiance nécessaire pour poursuivre un master, puis préparer un doctorat. Je dois l'avenir de ma carrière universitaire à ce cours, car il m'a rappelé pourquoi je suis devenue étudiante à l'université : pour élargir mon esprit et explorer mon potentiel créatif et intellectuel, tout en m'engageant au sein d'une communauté étudiante partageant les mêmes valeurs ».

Sauro (2021), quant à elle, a organisé des projets de fanfiction dans le cadre de la formation d'enseignants d'anglais, à partir des écrits de Tolkien et de Conan Doyle. Les étudiants créaient en groupes des fanfictions en anglais et écrivaient des comptes-rendus individuels contenant leurs réflexions sur ce type de travail. Ils ont avoué avoir appris beaucoup de vocabulaire précis ou nuancé, ainsi que l'art de styliser leurs récits pour qu'ils correspondent au style de leur source.

Dans le contexte polonais, Pudo (2024) a testé l'usage de la fanfiction dans les cours d'expression écrite de FLE, dans le cadre des études de licence de philologie française et d'autres philologies romanes. Les étudiants lisaient en français une fanfiction de leur choix, puis en rédigeaient une eux-mêmes, tout en remplissant des fiches de lecture et d'écriture portant sur leur perception du processus. Les résultats indiquent que pour la plupart des participants, la tâche s'est avérée plus motivante qu'une tâche traditionnelle (lettre, dissertation), et le travail a suscité beaucoup d'émotions et a contribué à des apprentissages langagiers.

Une autre étude montre les avantages de l'introduction des fonctionnalités d'une plateforme d'écriture utilisée fréquemment par les fans, à savoir Tumblr, auprès d'un groupe d'étudiants éprouvant des difficultés avec l'écriture académique tant en L1 qu'en L2 (Leonard, Hibbard, 2018), afin de favoriser une écriture plus collaborative, authentique et individualisée. Les résultats s'avèrent encourageants :

Our work demonstrates that by emulating the fan interactions that occur on Tumblr, students become more comfortable with their writing, they develop more honest critiques of their peers' work, and they begin to see academic writing as a far less daunting task than they did previously⁵ (Leonard, Hibbard, 2018 : 49).

L'introduction de la fanfiction dans des cours d'écrit à l'université peut avoir d'autres objectifs que ceux liés au développement littéraire ou linguistique. Par exemple, Mcclantoc (2021) utilise les pratiques de réinvention et de réorientation, courantes dans le contexte de la fanfiction, pour favoriser le développement d'une meilleure connaissance de soi et de sa communauté.

À partir des études réalisées jusqu'ici, on peut distinguer certains avantages que des pratiques fanfictionnelles pourraient apporter aux étudiants d'une langue MoDiME au niveau supérieur :

⁵ « Notre travail montre qu'en s'inspirant des interactions entre fans qui ont lieu sur Tumblr, les étudiants deviennent plus à l'aise avec leur écriture, formulent des critiques plus sincères du travail de leurs pairs et commencent à percevoir l'écriture académique comme une tâche bien moins intimidante qu'auparavant ».

- la création d’une fanfiction réussie nécessite une compréhension détaillée, ainsi qu’une transformation individuelle et créative d’un texte source que l’apprenant apprécie (livre, film, série, jeu vidéo...) ;
- compte tenu de la popularité de la culture de masse, la pratique de la fanfiction en classe peut être un moyen de reconnaître les centres d’intérêt extrascolaires des étudiants ;
- les fanfictions peuvent aborder des sujets très variés – aventures héroïques, péripéties sentimentales, scènes de la vie quotidienne... Elles diffèrent également par leur style et leur tonalité. Cette flexibilité permet d’aborder en classe des problématiques diverses et d’étudier des phénomènes lexicaux et grammaticaux variés, dont certains sont transférables à d’autres types de textes ;
- il existe de nombreuses manières d’intégrer des fanfictions en classe de langue. Elles peuvent constituer des tâches de compréhension ou de production écrites, mais les étudiants peuvent aussi échanger des remarques avec l’auteur ou d’autres lecteurs (interaction écrite), voire transformer une fanfiction selon un critère donné (médiation écrite) ;
- les recherches indiquent que le travail avec la fanfiction permet d’apprendre un vocabulaire nuancé qui, autrement, ne serait pas abordé dans un cursus académique classique et qui n’est pas directement utile pour la rédaction d’un écrit académique, mais qui permet de « tomber encore plus amoureux de la langue » (Pudo, 2024 : 333 ; cf. aussi Sauro, 2021) ;
- les tâches réalisées lors de la production de fanfictions rejoignent les stratégies employées dans les programmes visant à développer la créativité : changement de perspective, écriture à contrainte, scénarios inhabituels (Róg, 2017 : 201–202). Les productions des fans correspondent souvent aux critères associés à un texte narratif créatif : émotionnalité, transformations d’objets et d’espace-temps, prise en compte de points de vue divers, mélange de genres et de conventions (Blachowska-Szmigiel, 2011 : 371–372) ;
- pour les étudiants qui s’intéressent à la langue, mais ne sont pas forcément très avancés en littérature ou au fait de la culture dite « haute » ou cultivée, la fanfiction peut être un bon moyen d’aborder certaines problématiques littéraires (genres, narration, intertextualité, personnages...) dans un contexte moins exigeant cognitivement et moins intimidant ;
- la fanfiction permet d’accroître l’immersion dans une langue MoDiME, car elle sert souvent de passerelle entre la culture de masse (souvent exprimée en anglais) et d’autres langues : bien que l’an-

glais domine les espaces internationaux de fans, il est possible de trouver et/ou de publier en ligne des fanfictions dans toutes les langues. Ainsi, il existe de nombreuses fanfictions en français portant sur des phénomènes anglophones de popularité mondiale, comme la série de livres et de films *Harry Potter*, ou la série télévisée *Supernatural*.

Évidemment, l'utilité de la fanfiction dans l'enseignement universitaire a ses limites. Si l'on vise la lecture de travaux postés dans des espaces virtuels de fans, il faut s'attendre à des textes qui ne seront pas toujours conformes aux normes acceptées dans l'enseignement. De nombreuses fanfictions contiennent des éléments « pour adultes » (érotisme, violence) ; cependant, la sélection des contenus est facile grâce au système d'avertissements et de balises adopté par les sites de fanfiction. Il est plus difficile de filtrer les textes de fans en fonction de la qualité de l'écriture – elle varie considérablement d'une fanfiction à l'autre, atteignant parfois le niveau de textes artistiques publiés officiellement (cf. Pugh, 2005 : 11), tandis que beaucoup d'autres textes sont linguistiquement incorrects, peu recherchés ou peu originaux. Il est possible d'exploiter les possibilités didactiques offertes par un texte imparfait – correction commune, discussion, rédaction d'un commentaire pour l'auteur ou d'une critique, préparation en classe de versions améliorées, etc.

Un autre problème découle du fait que la culture de masse, bien que ses diverses manifestations parlent à d'immenses publics à travers le monde, n'intéresse pas automatiquement tout le monde. La fanfiction a des milliers d'adeptes qui lisent ou écrivent des récits qui amplifient ou transforment leurs univers fictifs préférés, mais on ne peut jamais présumer d'avance que les étudiants concernés en feront partie. Il n'est donc pas garanti que tous les étudiants apprécient cette possibilité de travailler avec un monde fictif qu'ils connaissent et aiment.

Pourtant, étant donné les avantages de l'introduction de la fanfiction dans l'enseignement des langues en philologie, cette approche semble offrir certaines occasions uniques de renforcer la motivation et de renouer avec les intérêts extrascolaires des étudiants : elle apporte un interlude plus ludique dans un cursus qui insiste surtout sur des textes utilitaires et argumentatifs.

3. Exemple de pratique

Dans cet article, nous souhaitons présenter une intervention didactique dont l'objectif était d'introduire des pratiques fanfictionnelles dans un cours

d'expression écrite. Le but était de travailler les compétences des étudiants en français écrit (vocabulaire, grammaire, phrase complexe, cohérence, etc.) d'une manière ludique et engageante. La description qui suivra est basée sur les observations faites en classe et sur les travaux rendus.

L'intervention a eu lieu en mars 2024, en première année, dans le cadre du cours d'expression écrite dispensé à un groupe d'étudiants non débutants en français. Dix personnes suivaient ce cours. Leur niveau de français variait de A2 à B1. Étant donné que le texte argumentatif n'apparaît dans le programme qu'en deuxième année (B1/B2), les étudiants de première pratiquent des textes narratifs, descriptifs, professionnels et journalistiques. En ce qui concerne l'écriture créative, le CECRL prévoit qu'au niveau B1, visé par le cours, l'apprenant devrait être capable de raconter une histoire à l'écrit, de créer des descriptions détaillées simples dans le cadre de son domaine d'intérêt, de décrire des sentiments, expériences ou événements (CECRL, 2001 : 52). Aucun des étudiants n'avait jamais abordé la fanfiction dans le cadre de son parcours scolaire, mais presque tous savaient ce que c'était et avaient au moins entendu parler de ce phénomène.

Une semaine avant le cours consacré à la fanfiction, les étudiants ont reçu un exemple de ce type de texte, choisi par l'enseignante. Il s'agissait d'une très brève fanfiction de l'univers fictif d'*Harry Potter*, représentant une scène de la vie quotidienne, au ton humoristique et attendrissant. Les étudiants étaient invités à lire le texte et à repérer le vocabulaire lié aux gestes et mouvements du corps, ainsi qu'aux verbes de prise de parole. Ils devaient aussi répondre à des questions analytiques sur la caractérisation des personnages, les choix stylistiques et le rapport aux romans sources.

Préparé par cette lecture individuelle, le cours proprement dit a commencé par une brève présentation du phénomène de la fanfiction, suivie d'une discussion sur le récit lu à la maison. Après, les étudiants ont formé des binômes ou trinômes et ont eu pour tâche de rédiger une fanfiction ensemble. Tout d'abord, ils devaient choisir leur source d'inspiration et étaient encouragés à opter pour un univers qu'ils connaissaient et appréciaient, qu'il soit francophone ou non, appartenant à la culture « haute » ou de masse. Une fois leur choix fait, ils devaient générer des idées, sélectionner celle qui leur semblait la plus pertinente, réfléchir au genre et à la tonalité de leur récit, préparer un plan, puis, si le temps le permettait, passer à la rédaction. À chaque étape, l'enseignante s'assurait de l'avancement des travaux, tout en restant disponible pour des consultations. Ces travaux préliminaires sont conceptualisés dans le CECRL (2001 : 53) comme planification de la rédaction, incluant des stratégies telles que la localisation des ressources (entre autres, linguistiques), la préparation, la prise en compte des destinataires potentiels et l'adaptation du message à ceux-ci (portant ici sur la

tonalité et sur les choix stylistiques). Ces stratégies, ainsi que le remue-méninges visant à générer des idées sans blocages, sont aisément transférables à d'autres types d'écrits.

Aucun petit groupe n'ayant réussi à terminer sa fanfiction en classe, les étudiants ont dû rédiger leurs textes individuellement à la maison. Ils avaient le choix, soit de poursuivre le travail commencé avec leurs camarades en classe, soit de changer complètement de piste et de concevoir un récit nouveau, basé sur une source différente. Les travaux ont été rendus individuellement une semaine après, puis corrigés et notés par l'enseignante.

Au cours suivant, un nouveau type de texte a été introduit : le fait divers. Il s'agit d'un texte de presse que les apprenants rédigent habituellement dans une perspective « réaliste » : ils sont invités à créer des textes proches de ceux que l'on trouve dans les vraies colonnes de faits divers. Comme devoir après notre cours, les étudiants ont été encouragés à rédiger deux faits divers différents : l'un réaliste, et l'autre situé dans le même univers fictif que la fanfiction du cours précédent. Cette décision d'ajouter un second devoir avec les mêmes personnages a permis de renforcer le sentiment d'immersion narrative.

Au total, nous avons recueilli 10 fanfictions et 9 faits divers qui y étaient liés, qui ont constitué notre corpus d'analyse. La plupart des sources dont les fanfictions s'inspirent appartiennent à la culture de masse au sens large. Il s'agit de sources audiovisuelles (séries télévisées comme *Breaking Bad*, dessins animés comme *Avatar*, jeux vidéo comme *Assassin's Creed*) ou de livres (*Harry Potter* de J.K. Rowling, *Percy Jackson* de R. Riordan, *Crime et châtiment* de F. Dostoïevski, *Les paysans* de W.S. Reymont). Comme on le constate, ces textes ne font pas partie de ceux abordés en philologie romane, bien que certains puissent être des lectures obligatoires à d'autres étapes de la formation. Aucune de ces sources n'est originellement francophone ; la plupart appartiennent à la culture anglophone, mais connaissent une diffusion mondiale. La fanfiction permet donc de suggérer aux étudiants d'une langue MoDiME que de nombreux textes qu'ils rencontrent en anglais peuvent également faire partie de leur expérience francophone et ainsi, contribuer à leur apprentissage du français par le biais de traductions ou de prolongements créatifs qu'ils peuvent leur donner en français.

Les fanfictions écrites par les étudiants couvrent une variété de genres : parodie, aventure, amour, scènes de la vie quotidienne, etc. La tonalité émotionnelle varie, allant du grave au léger, et les textes visent à faire réfléchir ou rire, à captiver ou effrayer. Voici quelques exemples pour illustrer les différents genres et tonalités représentés dans l'échantillon (cités tels quels) :

– Hogwart ? (...).

Malgré que Lénin était un athéiste, il priait pour qu'il se réveille. Il ne voulait pas devenir un magicien. Il voulait mener son peuple à la libération des aristocrates, il rêvait de gloire et de communisme, pas de magie.

– La magie n'existe pas, s'écria-t-il. C'est sûrement un rêve, je vais bientôt me réveiller !

Le soleil était déjà haut dans le ciel au Camp des Sang-Mêlé, où une atmosphère animée régnait parmi les demi-dieux. Percy Jackson se dirigeait vers la salle à manger pour le petit déjeuner, ses pensées pleines d'anticipation pour la journée à venir.

En chemin, il a rencontré Annabeth Chase, qui se dirigeait également vers le réfectoire, son visage éclairé par un sourire lumineux. « Salut, Percy ! Prêt pour le petit déjeuner ? »

« Mignonette. Tes qualités dépassent tes charmes. »

– Je ne suis pas sûre que ce soit un compliment », dit Evie en pointant une autre fleur. « Belle-aux-cheveux-dénoués », murmura-t-elle. « C'est un joli nom ».

– Appelée alternativement « diable-dans-le-buisson », ajouta Henri, et les deux commencèrent à rire alors qu'Evie en pointa une autre.

La qualité de réalisation diffère d'un travail à l'autre, le niveau initial du groupe étant assez hétérogène. Néanmoins, dans de nombreux cas, on observe un effort conscient de stylisation (imitation du style de la source, dialogues expressifs ou familiers, passages réflexifs ou poétiques), une certaine créativité (rebondissements, fins inattendues) et une utilisation réfléchie de la langue (usage du passé simple, vocabulaire nuancé et/ou spécialisé, comme *usurière*, *peccable*, *incendier*, *chaumière*, *se dégourdir les jambes*). Dans certains cas, la source a subi des transformations profondes, les étudiants s'amusant à explorer des scénarios complètement opposés à ceux imaginés par les auteurs originaux (par exemple, Jagna Paczesiówna⁶ revient se venger de ses persécuteurs, ou Raskolnikov⁷ se convertit au dernier moment et quitte la maison de l'usurière sans commettre son célèbre crime).

En ce qui concerne les erreurs, les principales difficultés rencontrées dans la plupart des devoirs concernaient les dialogues (structure, ponctuation, verbes de prise de parole répétitifs) ainsi que l'usage des temps du passé (alternance entre passé composé et imparfait, concordance des temps), des articles et des prépositions. La correction collective a permis de réviser et

⁶ Personnage des *Paysans*, roman polonais du début du XX^e siècle, de Wladyslaw Reymont, prix Nobel de littérature en 1924.

⁷ Personnage de *Crime et châtiment*, roman de Fiodor Dostoïevski, paru en 1866.

de renforcer certains acquis grammaticaux essentiels dans de nombreux contextes, soulignant ainsi l'utilité de la tâche.

Bien que la motivation n'ait pas été mesurée directement, il a été possible d'observer que les participants étaient, pour la plupart, très motivés par la tâche, à laquelle ils ont participé avec enthousiasme. De plus, le critère de la longueur de la production écrite « permet d'effectuer une mesure révélant une forme d'engagement dans l'activité » (Brunel, 2021 : § 35). La longueur minimale demandée à ce groupe pour tous les devoirs préparés individuellement à la maison était de 300 à 350 mots. Or, la longueur moyenne des fanfictions écrites par les étudiants est presque double : 624 mots, le devoir le plus long en comptant 1322 ! À titre de comparaison, un devoir ultérieur (rédaction d'un article de presse) comptait en moyenne 446 mots. Les mêmes résultats ont été obtenus lors de l'expérience de Brunel, qui a introduit la fanfiction dans une classe de littérature au collège, et qui a pu conclure que « le dispositif expérimental a pu stimuler durablement la productivité des élèves, ce qui nous paraît constituer un signe tangible de l'évolution positive de leur rapport à l'écrit » (Brunel, 2021 : § 39).

Pour ce qui est du deuxième devoir (le fait divers inspiré par la fanfiction), la longueur était limitée par la nature même du texte en question, défini par sa brièveté. Tous les textes obtenus présentent un caractère humoristique prononcé, créé par le contraste entre le type de texte (actualité locale, forme prédéfinie très rigide) et le contenu (fantastique, aventure, personnages littéraires connus, etc.). Voici, à titre d'illustration, quelques-uns des titres de faits divers imaginés par nos étudiants : *La tragédie chez la famille d'Organista*, *Découverte d'un monstre mystérieux près du Camp Sang-Mêlé*, *Hogwart : Les loups-garous dans la forêt*.

4. Conclusion

Le présent propos ne constitue qu'une modeste contribution visant à souligner l'utilité potentielle de la fanfiction comme ressource ou tâche didactique en classe de langue. Étant donné les difficultés rencontrées par les étudiants en philologie romane, notamment dans le domaine de l'expression écrite (Sujecka-Zajac, 2024), nous pensons que ce phénomène culturel, jouissant d'une popularité et d'une visibilité croissantes dans les espaces de fans, mérite d'être considéré comme un outil didactique intéressant, ne serait-ce que ponctuellement, comme activité d'introduction ou d'ouverture à l'écrit. L'introduction de la fanfiction en classe permet d'ouvrir un espace pour les loisirs et les centres d'intérêt des étudiants, qu'ils relèvent de la culture dite « haute » ou de la culture de masse, francophone ou non.

En analysant notre propre expérience d'intégration de la fanfiction dans les cours d'expression écrite en philologie romane, il apparaît que cette pratique apporte des avantages notables. Non seulement elle stimule la production écrite des étudiants, mais favorise également leur engagement, en combinant créativité, ludisme et travail sur la grammaire. Ce dispositif permet de connecter les étudiants à des univers culturels qu'ils connaissent et apprécient, tout en les ancrant dans la langue étudiée. De plus, l'utilisation de la fanfiction ouvre des perspectives intéressantes pour aborder des enjeux d'écriture qui vont au-delà du cadre traditionnel. Toutefois, bien que ces résultats soient prometteurs, il semble crucial de mener des recherches plus approfondies afin d'évaluer pleinement le potentiel didactique de la fanfiction en tant qu'outil d'enseignement des langues MoDiMEs.

BIBLIOGRAPHIE

- Aronsson M. (2019), *La fanfiction et le FLE : Une manière d'enrichir l'enseignement de la littérature à l'Université ?*. « Bergen Language and Linguistics Studies », n° 10(1), pp. 1–14, En ligne : <https://doi.org/10.15845/bells.v10i1.1438>. [consulté le 08.02.2025].
- Blachowska-Szmigiel M. (2011), *Nowość, oryginalność i wartość produkcji językowych ucznia języków obcych*, (in :) Knieja J., Piotrowski S. (éds), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, pp. 367–383.
- Brunel M., (2018), *Les écrits de fanfiction dans la classe*. « Le Français aujourd'hui », n° 200, pp. 31–42. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.200.0031> [consulté le 08.02.2025].
- Brunel M. (2021), *Littératies numériques adolescentes et perspectives d'enseignement : le cas de la fanfiction*. « Lidil », n° 63. En ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.9189> [consulté le 08.02.2025].
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Drożdźiał-Szelest K., Domińska M. A. (2016), *Developing Writing Strategies of Poor Language Learners at the Level of Junior-High School*. « Neofilolog », n° 46/1, pp. 59–77.
- Grzmil-Tylutki H., Krakowska-Krzemińska E. (éds) (2010), *Enseigner le FLE aux débutants à la philologie romane. Nouveaux défis*, Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kakoyianni-Doa F., Monville-Burston M., Papadima-Sophocleous S., Valetopoulos F. (éds), (2019), *Langues Moins Diffusées et Moins Enseignées (MoDiMEs)/Less Widely Used and Less Taught languages Langues enseignées, langues des apprenants/Language learners' L1s and languages taught as L2s*. Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien : Peter Lang.

- Kucharczyk R. (2020), *La place des langues minoritaires, régionales et étrangères dans l'enseignement primaire et secondaire en Pologne*. « Journal of Applied Linguistics », n° 33, pp. 90–103.
- Lankiewicz H. (2024), *The perception of success in learning English as an L2 in the era of globalization – a multilingual student perspective*. « Neofilolog », n° 63/1, pp. 60–81.
- Leonard L., Hibbard L. (2018), *Reblog, Like, and Freewrite : Online Blogging Spaces in the Composition Classroom*, (in :) Howell K.A. (éd.), *Fandom as Classroom Practice : A Teaching Guide*. Iowa : University of Iowa Press, pp. 47–66.
- Lisowska-Magdziarz M. (2017), *Fandom dla początkujących. Część I : Społeczność i wiedza*. Kraków : Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej UJ.
- Matera-Klinger A. (2023), *Inspiracje językowe – przyjemność z uczenia się. Projekt zrealizowany w Instytucie Języków i Literatur Romańskich Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*. « Języki Obce w Szkole », n° 3, pp. 45–54.
- Mcclantoc K. (2021), *Students as Fan, or Reinvention and Repurposing in First-Year Writing Classrooms*. « Transformative Works and Cultures », n° 35. En ligne : <https://doi.org/10.3983/twc.2021.1965> [consulté le 08.02.2025].
- Padzik D. (2021), *Pisanie, które uczy, motywuje i bawi*. « Języki Obce w Szkole », n° 4, pp. 51–57.
- Pastuszczyk M. (2023), *Ocenianie dłuższych wypowiedzi pisemnych w języku obcym w szkole ponadpodstawowej*. « Języki Obce w Szkole », n° 1, pp. 91–106.
- Power R. (2018), *Becoming a Subcreator*. (in :) Howell K.A. (éd.), *Fandom as Classroom Practice : A Teaching Guide*. Iowa : University of Iowa Press, pp. 32–34.
- Pudo D. (2024), *Fani popkultury na lekcji języka obcego. Glottodydaktyczny potencjał fanfiction*. Kraków : Księgarnia Akademicka.
- Pugh S. (2005), *The Democratic Genre. Fan Fiction in a Literary Context*. Glasgow : Seren.
- Róg T. (2017), *Kreatywność w nauce języków obcych*. Piła : PWSZ.
- Sauro S. (2021), *Online Fanfiction for Language Teaching and Learning*. « Alsic », n° 24(2). En ligne : <http://journals.openedition.org/alsic/5763> [consulté le 02.04.2024].
- Smol A. (2018), *Adaptation as Analysis : Creative Work in an English Classroom*, (in :) Howell K.A. (éd.), *Fandom as Classroom Practice : A Teaching Guide*. Iowa : University of Iowa Press, pp. 17–31.
- Sujecka-Zajac J. (2024), *Poczucie własnej skuteczności studentów w rozwijaniu sprawności pisanie w języku obcym*. « Neofilolog », n° 62/1, pp. 24–42.
- Ushioda, E., Dörnyei, Z. (2017), *Beyond global English : motivation to learn languages in a multicultural world : Introduction to the Special Issue*. « Modern Language Journal », n° 101(3), pp. 451–454.

Received: 10.02.2025

Revised: 05.06.2025

Accepted: 19.10.2025

Shin-Tae Kang

Institut national des langues et civilisations orientales

shintae.kang@inalco.fr

Une expérimentation de la classe renversée dans l'enseignement de la grammaire du coréen langue étrangère en contexte universitaire français

An experiment with inverted classroom teaching of the grammar of Korean as a foreign language in a French university context

During a lecture in a lecture hall, it is clear that there is little interaction between the students and the teacher or among the students themselves, as they remain passive consumers and are minimally active. The inverted classroom is an active pedagogy approach that aims to reverse the structure of courses and roles in class (Cailliez, 2019) to enable better acquisition of knowledge. The inverted classroom approach was applied in a group of 62 French students learning Korean as a foreign language in their third year of university to encourage interactions before and during the class and to make them more active. The students, divided into groups, were tasked with conducting a session in which they explained grammar rules to the entire class. Feedback as collected from them with an anonymous questionnaire. This exercise proved to be enriching in many ways: the active search for resources promoted autonomy, group work fostered interactions and developed engagement and individual responsibility, the satisfaction felt after the presentations in the lecture theater boosted self-confidence, and the creativity of the presentations energized the lecture.

Keywords: Inverted Classroom, Active and Collaborative Learning, Autonomy, Korean as a Foreign Language, Lecture-Based Teaching



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Słowa kluczowe: odwrócona klasa, aktywne i współpracujące uczenie się, autonomia, język koreański jako obcy, nauczanie oparte na wykładach

1. Introduction

L'enseignement de la langue coréenne a été peu présent dans les systèmes éducatifs occidentaux jusqu'à maintenant. Mais la demande d'apprentissage de cette langue s'accroît depuis quelques années dans le monde entier, portée notamment par la *Hallyu*, la vague culturelle coréenne, et par la puissance économique et technologique de la Corée du Sud. Les apprenants du coréen ont désormais de nombreuses occasions d'entrer en contact avec cette langue grâce aux *dramas*, séries télévisées coréennes aisément accessibles sur Internet, ou grâce à la *k-pop*, phénomène musical mondial. Ils arrivent à déchiffrer cette langue, mais la comprennent-ils vraiment ? En effet, la distance linguistique est grande entre la langue coréenne et la langue française, la première étant agglutinante alors que la seconde est flexionnelle. Peuvent-ils saisir les subtilités de ses nombreux degrés de politesse alors qu'il y a peu d'équivalents en français ? C'est pourquoi il semble judicieux de recourir à des méthodes variées pour en faciliter l'apprentissage, telle la classe inversée qui met les apprenants en contact avec cette langue en dehors de la classe, comme ils ont pris l'habitude de le faire, mais les encadre dans cette démarche d'acquisition.

En contexte universitaire français, le cours magistral reste la forme privilégiée de passage d'information, fidèle au schéma traditionnel transmissif. Et lors d'un cours magistral en amphithéâtre, force est de constater qu'il y a peu d'interactions entre les étudiants et l'enseignant ou entre les étudiants eux-mêmes, ces derniers demeurant des consommateurs passifs. Certains chercheurs estiment que l'enseignement supérieur devrait effectuer une transition du cours magistral vers un cours davantage centré sur les apprenants en favorisant des modalités d'apprentissage actif, plus collaboratif et interactif (Harris, Harvey, 2000 ; Mostrom, Blumberg, 2012). Un des objectifs des pédagogies actives est de placer les étudiants au centre de la réflexion sur le processus d'apprentissage et de se focaliser sur ce qu'ils font, donc sur leurs activités. La classe inversée, voire renversée, est une pédagogie active qui tente d'inverser l'ordre de la structure des cours et les rôles en classe (Lebrun, Lecoq 2015 ; Lebrun, 2017 ; Cailliez, 2019). La mise en pratique de ce dispositif se caractérise par une réflexion menée par l'enseignant sur la manière de transmettre les savoirs, et sur les rapports aux rôles de chacun dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues. Pour notre étude de cas, il s'agira de permettre aux étudiants de co-construire leurs savoirs

en interaction dans de petits groupes selon le principe du socioconstructivisme.

Après avoir exposé les différents modèles de la classe inversée, nous présenterons ce dispositif de classe renversée portant sur l'enseignement de la grammaire du coréen langue étrangère en contexte universitaire en France. Cette étude a été menée auprès d'étudiants en troisième année de licence LLCER (langues, littératures et civilisations étrangères et régionales) coréen dans un établissement d'enseignement supérieur. Nous analyserons le résultat de l'enquête qui leur a été soumise, puis nous proposerons des pistes pour un enseignement-apprentissage plus actif et collaboratif au sein de l'enseignement supérieur.

2. Classes inversée et renversée au service de l'apprentissage des langues

Le concept de classe inversée a émergé en Europe suite à la publication du livre *Flip your classroom* (2012) par les enseignants Bergmann et Sams. Pour ces deux enseignants, l'objectif de la classe inversée est d'amplifier les interactions et les contacts personnalisés entre les élèves et l'enseignant. Selon Tricot (2017), le concept de classe inversée est « un renversement de l'enseignement traditionnel ». Il décrit la classe inversée ainsi :

Les élèves travaillent en amont, en étudiant un cours (par exemple une vidéo) ou en faisant une recherche documentaire ou autre, ce travail étant dévolu à l'acquisition de connaissances notionnelles. Quand ils arrivent en classe, les élèves peuvent poser des questions... l'enseignant peut leur proposer de mettre en pratique les connaissances notionnelles apprises préalablement, par exemple à travers des exercices et l'étude d'exemples. (Tricot, 2017 : 98)

Guilbault et Viau-Guay (2017) précisent que dans la classe inversée, l'enseignant n'est plus toujours la source de l'information et que son rôle serait plutôt « d'accompagner et de répondre aux questions complexes, survenant lors des activités en classe, pour combler les besoins spécifiques d'un étudiant, ou d'un groupe d'étudiants » (2017 : 3). Et Lebrun (2017) s'interroge sur les activités communément pratiquées dans la classe inversée classique : regarder des vidéos avant la classe peut-il être considéré comme une activité motivante et fertile en apprentissage ? Il développe par la suite le concept avec une typologie des classes inversées et propose une extension du concept initial en incluant dans la partie à distance qui a lieu avant le cours une diversité d'activités à l'intention des apprenants. Ces activités peuvent être une recherche d'information, du travail de groupe, la

préparation d'un exposé ou d'un débat, ou la construction d'un dispositif de cours à l'intention des autres élèves.

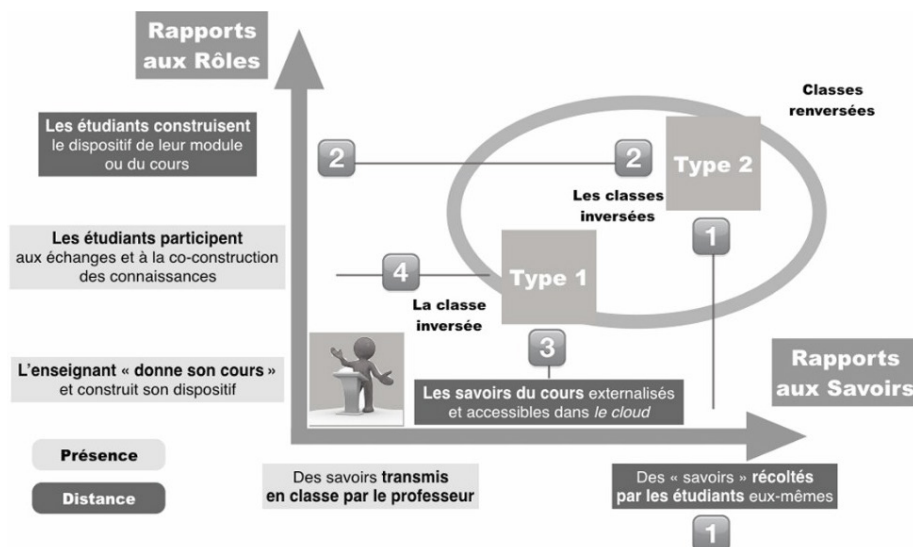


Figure 1 : Typologie des classes inversées (Lebrun et al. 2017)

Source : <http://hdl.handle.net/2078.1/183211>.

La figure 1 illustre deux conceptions de classes inversées (Type 1 et Type 2). On y retrouve le type 1 qui est celui de la classe inversée classique initialement proposée par Bergmann et Sams (2012). Et il y a le type 2, dans lequel les activités à distance qui ont lieu avant le cours sont effectuées par les apprenants eux-mêmes, de manière autonome ou en groupe, en prélude à l'activité en classe. Les apprenants ne reçoivent aucun contenu du cours de la part de l'enseignant, contrairement à la classe inversée de type 1. Ce qui nous intéresse le plus dans cette typologie de Lebrun et al. (2017), c'est le type 2 de classe inversée, car il tend vers la classe renversée définie et mise en pratique par Cailliez (2016). Le type 2 est celui qui semble le plus solliciter la créativité et l'interaction des étudiants, puisqu'il repose essentiellement sur la recherche pour le temps à distance avant le cours, le travail collaboratif entre étudiants et l'animation de leur travail sous diverses formes sur le temps de classe. De plus, selon Lebrun et al. (2017), la motivation des étudiants serait plus élevée en contexte de type 2 qu'en contexte de type 1.

La classe renversée est une évolution de la classe inversée de type 2 ; c'est une sorte de classe inversée poussée à l'extrême, visant à rendre les étudiants plus actifs et à les responsabiliser. La classe renversée est une

méthode de pédagogie active qui prolonge le type 2 de classe inversée définie par Lebrun. Cailliez (2016) a développé ce dispositif en posant deux principes : les étudiants identifient les ressources afin de construire le cours par eux-mêmes dans une démarche de « *do it yourself* », et tous les étudiants doivent travailler la matière de manière autonome ou en groupe. De plus, leurs tâches vont plus loin, puisqu'ils sont aussi invités à préparer des activités et des évaluations, ce qui fait la différence avec le type 2 de classe inversée. De ce fait, la classe renversée est un changement ponctuel et réciproque de posture que l'on espère bénéfique pour la compréhension des apprenants car, comme le remarque Cailliez (2019), « la meilleure façon d'apprendre, c'est d'enseigner ». La classe renversée repose sur le principe de responsabilisation des apprenants dans le processus de construction du savoir, favorisant une recherche et un traitement de l'information entièrement autonomes. La démarche inductive à l'œuvre en classe renversée peut correspondre en quelque sorte à un apprentissage par la découverte, encouragé par le courant du socioconstructivisme.

3. Méthodologie et recueil des données

Notre analyse est basée sur la recherche descriptive qui a pour but de « décrire des faits, des objets, des événements, des comportements en utilisant différentes stratégies d'observation », mais a aussi « pour visée complémentaire de comprendre ou d'expliquer » (Gagné et al., 1989 : 39). Nous nous sommes donc attaché à décrire et analyser le dispositif de classe renversée mis en œuvre dans le cours magistral de grammaire du coréen langue étrangère. Nous avons mené cette étude de cas en nous appuyant sur 62 étudiants du coréen en troisième année de licence. Ces étudiants ont accumulé 273 heures de cours de coréen (grammaire, exercices grammaticaux, compréhension orale et écrite, production orale et écrite) pendant leur première et leur deuxième année. Leur niveau peut donc correspondre à celui de B1 selon le CECRL (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*) ou au niveau 3 selon l'*International Standard Curriculum of Korean Language* (Kang, 2021). Nous avons choisi les étudiants de troisième année en raison de leurs acquis des connaissances de la grammaire coréenne, puisqu'ils ont déjà suivi ce cours pendant deux ans (en première et deuxième année de licence) où ils ont appris 240 points de grammaire. Le cours magistral de grammaire a lieu en amphithéâtre où l'enseignant explique les points de grammaires et les étudiants prennent des notes. Il y a très peu d'interactions et ces derniers restent dans un rôle de consommateur. Nous avons donc proposé ce dispositif pédagogique de la classe renversée pour favoriser les in-

teractions avant et pendant le cours et pour que les étudiants puissent être plus actifs. Nous leur avons présenté ce dispositif et nous avons effectué sa mise en place pendant le premier semestre (13 semaines au total) de l'année universitaire 2023–2024. À l'issue du semestre, nous leur avons soumis un questionnaire anonyme pour récolter leurs avis. Les étudiants ont été nombreux à participer : ils sont 52 à avoir répondu sur les 62 participants. Ce questionnaire a été réalisé sur Moodle¹ avec une activité de type « Questionnaire », Moodle étant la plateforme d'apprentissage en ligne utilisée par l'établissement et qui permet notamment de réaliser des enquêtes auprès des étudiants. Ce questionnaire est constitué de 17 questions fermées à choix multiple pour permettre le traitement statistique, mais également, de deux questions ouvertes de type « Texte long » afin de donner la parole aux étudiants. Ce questionnaire avait pour but de recueillir leurs avis par rapport à la pertinence de la classe renversée, de cerner leur perception de la mise en œuvre de ce dispositif et de mesurer leur satisfaction.

4. Analyse des données

L'analyse des données recueillies dans cette étude propose la lecture d'une expérimentation d'un dispositif de classe renversée, dans laquelle nous nous inspirons des travaux de Lebrun (2017) et Cailliez (2019). Nous expliciterons tout d'abord ce dispositif en l'illustrant avec les commentaires de quelques étudiants. Puis nous présenterons les réponses au questionnaire soumis aux étudiants en tentant de les analyser. En conclusion, nous proposerons des pistes pour un enseignement et apprentissage plus actif et collaboratif dans l'enseignement supérieur.

4.1. Description du dispositif de classe renversée

En amont de chaque séance, les étudiants doivent se connecter à Moodle sur l'espace « Classe renversée » afin de consulter les points de grammaire qui vont être abordés. Ils doivent préparer le cours en s'appropriant les règles de grammaire à l'aide du manuel « *Get It Korean Grammar 4* »², qui est entièrement rédigé en coréen, ainsi que d'autres ressources complémentaires qu'ils auront recherchées par eux-mêmes. Seul le groupe désigné à l'avance pour animer la séance doit préparer une présentation des

¹ Moodle : Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

² Get It Korean Grammar 4, Hawoo Publishing Inc., 2016.

règles de grammaire. Il doit donc travailler le cours de façon plus approfondie et concevoir un support de type PowerPoint pour animer la séance et des activités comme des exercices ou des quiz. Il a été nécessaire de constituer 11 groupes de 5 à 6 étudiants afin que chaque participant puisse intervenir une fois dans le semestre. À chaque séance, un groupe doit présenter 4 ou 5 règles de grammaire selon le programme du département d'études coréennes. Nous avons proposé aux étudiants de s'inscrire dans les groupes par affinité en créant une activité « Choix de groupe » sur Moodle. Une fois que le groupe a terminé de rédiger sa présentation, il la dépose sur Moodle deux jours avant la séance afin que l'enseignant en prenne connaissance et en vérifie le contenu théorique. Le parti a été pris d'intervenir le moins possible à ce stade et seules les erreurs les plus grossières ont été corrigées, mais il n'y en a eu que très peu. Les coquilles et fautes d'orthographe en coréen ainsi que le contenu superflu ont été conservés, ceci dans l'optique de les discuter et de les corriger pendant le cours. Les interventions des étudiants ont été valorisées par un bonus ajouté à la moyenne de l'évaluation du cours magistral de grammaire.

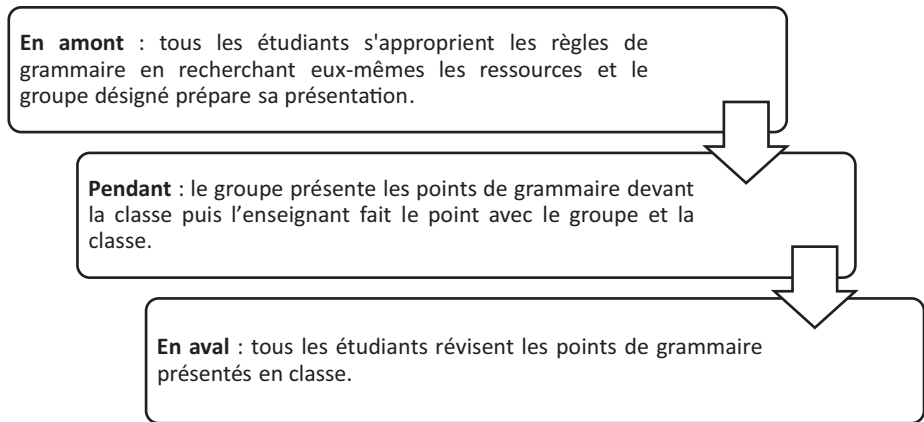


Figure 2 : Déroulement des séances

Source : étude personnelle.

Afin de savoir comment les étudiants ont collaboré, nous leur avons posé une question de type « Texte long » : « Comment vous êtes-vous organisé pour préparer l'exposé ? » Le résultat montre deux approches différentes : répartition du travail dès la phase de recherche d'informations puis consolidation (« Nous nous sommes réparti les points de grammaire entre nous pour avoir le temps de faire des recherches précises. Puis nous avons échangé et vérifié nos travaux ») ou mise en commun du travail de recherche d'informations puis répartition du travail (« Nous avons toutes fait

nos recherches de notre côté, puis nous nous sommes concertées et avons divisé le travail »).

Nous avons également voulu connaître le degré d'implication des membres du groupe en leur demandant de se positionner par rapport à l'affirmation suivante : « J'ai activement recherché des ressources pour bien préparer l'exposé de mon groupe ». La quasi-totalité des étudiants ont répondu par l'affirmative (51 sur 52, soit 16 d'accord, 35 tout à fait d'accord et 1 pas d'accord) et nous pouvons supposer que l'anonymat de l'enquête a permis d'obtenir des réponses sincères. Ce résultat met en lumière les aspects positifs de la classe renversée, qui favorise l'autonomie, la proactivité et la motivation des étudiants. Cependant, il est possible que certains aient ressenti une pression du groupe et qu'ils aient agi plus par obligation que par motivation.

Nous avons aussi interrogé les étudiants sur la difficulté de recherche d'informations sur les points de grammaire à préparer. À la proposition « Il était difficile de trouver des ressources pertinentes », 34 étudiants (10 pas du tout d'accord et 24 pas d'accord) sur 52 ont répondu qu'ils n'avaient pas rencontré de difficultés pour collecter des données, ce qui suggère que les ressources sont disponibles, notamment sur Internet. Cependant, 18 étudiants (17 d'accord et 1 tout à fait d'accord) sur 52 ont indiqué qu'ils avaient rencontré des difficultés. Dans le modèle traditionnel d'apprentissage inversé selon le type 1 de Lebrun (2017), l'enseignant fournit le matériel pédagogique afin que les étudiants puissent l'étudier à l'avance avant de venir en classe. En leur demandant de rechercher eux-mêmes l'information, notre dispositif les incite à plus d'autonomie et de sens des responsabilités. Bien que la collecte d'informations sur Internet soit aisée, la méfiance envers la précision et la fiabilité des sources pourrait expliquer les difficultés rencontrées par certains. Cela soulève des questions sur le positionnement de l'enseignant dans son rôle d'expert au sein de ce dispositif.

Pendant la séance, le groupe désigné anime le cours pendant une heure en s'appuyant sur la présentation qu'il a préparée, avec des explications, des exercices et des activités. Si les étudiants sont encouragés à poser des questions ou à faire des remarques pendant la présentation, c'est surtout pendant la dernière demi-heure que les échanges ont lieu. En effet, cette dernière demi-heure est consacrée à faire le point. Dans un premier temps, l'enseignant s'efface et laisse les étudiants-apprenants poser des questions aux étudiants-enseignants. C'est un moment d'interactions privilégié pendant lequel ils co-construisent et consolident leurs savoirs. Puis l'enseignant intervient sur le dernier quart d'heure pour clarifier une explication maladroite, compléter certains points et corriger les fautes d'orthographe ou les coquilles résiduelles.

En aval, tous les étudiants révisent les points de grammaire présentés pendant le cours pour consolider leurs acquis.

Les étudiants doivent donc rechercher les informations eux-mêmes, mais le groupe désigné pour animer la séance doit en plus élaborer une présentation. Ces deux tâches nécessitent une implication qui permet de développer une compréhension approfondie du cours. Cette implication s'est parfois manifestée par une grande créativité dans les présentations de certains groupes, avec des quizz interactifs du type *Kahoot* ou des illustrations sous forme de saynètes interprétées devant la classe. Ce dispositif de classe renversée repose sur un haut degré d'autonomie et de créativité des étudiants tout en renforçant leur capacité à collaborer et à organiser leur travail. La figure 3 montre une diapositive du groupe qui devait expliquer la fonction de la terminaison -곤 하다.

V + ~곤하다 **FI**

Fonction 1 : -곤 하다 est attaché à un verbe pour décrire une habitude ou une action qui se produit à plusieurs reprises

Elle peut se traduire par "avoir l'habitude de ...", "... souvent"

Elle se retrouve souvent avec les adverbes de fréquence 자주, 가끔, 보통,...마다,...때마다.

Figure 3 : Exemple 1 tiré d'une présentation

Source : étude personnelle.

Les figures 4 et 5 sont extraites du travail réalisé par le groupe qui devait expliquer l'utilisation de la terminaison -에 달리다. Les étudiants ont d'abord présenté le contexte dans lequel est utilisé ce suffixe (figure 4) puis ils ont expliqué son utilisation dans la syntaxe de la phrase (figure 5).

Il est à noter que ce dispositif ne reprend pas toutes les spécificités de la classe renversée décrite par Cailliez (2019). En effet, les étudiants ne participent pas à la conception du dispositif, car le programme est défini par l'enseignant. Et ils ne participent pas non plus à l'élaboration de l'évaluation.

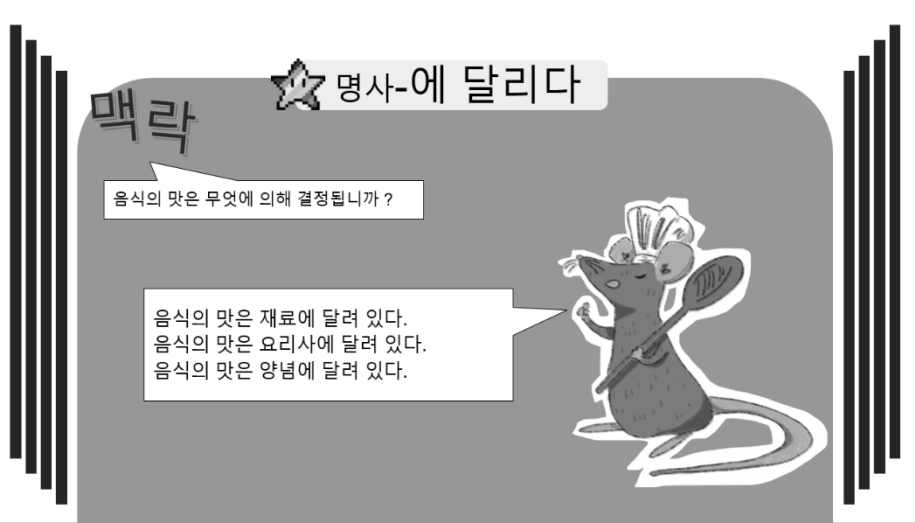


Figure 4 : Exemple 2 tiré d’une présentation

Source : étude personnelle.

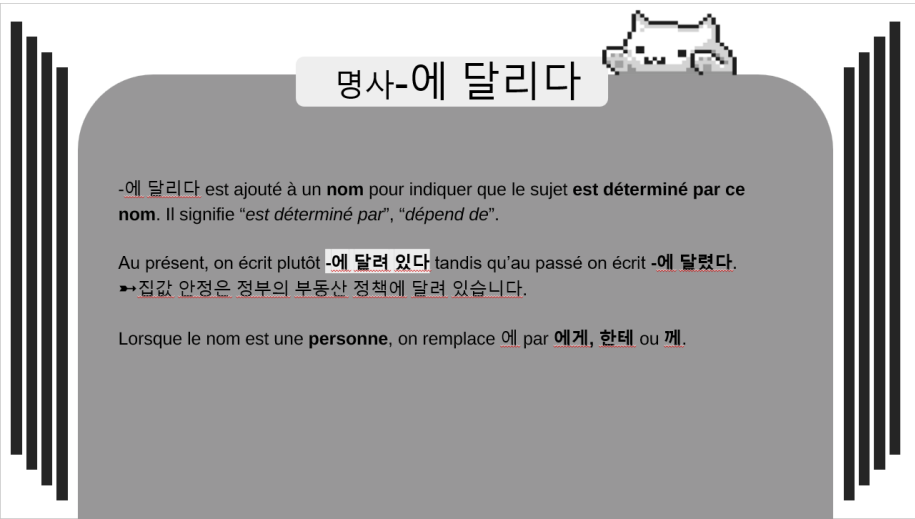


Figure 5 : Exemple 3 tiré d’une présentation

Source : étude personnelle.

4.2. Analyse du questionnaire

Nous avons soumis aux étudiants un questionnaire composé de 19 questions de types ouvert ou fermé réparties en trois catégories : au sujet de leur propre groupe, concernant la présentation des autres groupes, et au

sujet du dispositif de la classe renversée. Nous analysons ici les résultats obtenus.

4.2.1. Au sujet de leur propre groupe

Une des caractéristiques de la classe renversée est le travail collaboratif entre les étudiants selon Cailliez (2019). Nous avons donc cherché à savoir si cette caractéristique s'est avérée en interrogeant les étudiants sur le point suivant : « J'ai participé activement au travail de mon groupe ». Les réponses sont synthétisées dans le schéma 1.

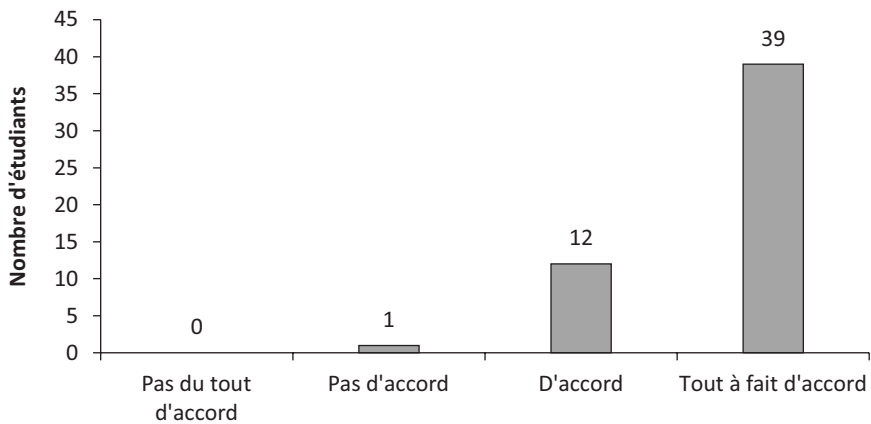


Schéma 1. J'ai participé activement au travail de mon groupe

Source : étude personnelle.

Presque tous les apprenants, soit 51 sur 52, ont répondu avoir participé activement au travail au sein de leur groupe. Ce résultat est en cohérence avec les réponses à la question sur la recherche des ressources : les étudiants se sont impliqués dans le travail de leur groupe.

En complément, nous avons sollicité l'avis des étudiants sur l'interaction entre les membres du groupe en leur soumettant la proposition suivante : « Je ne m'entendais pas très bien avec les membres de mon groupe ».

Le résultat montre que les étudiants ont travaillé en bonne entente avec les autres membres de leur groupe : ils sont 51 à réfuter cette assertion. Cela est peut-être dû au fait que les groupes ont été constitués par affinité.

Nous avons également questionné les étudiants sur les éventuelles difficultés qu'ils auraient pu rencontrer : « J'ai fait face à de nombreuses difficultés pendant la préparation de l'exposé ».

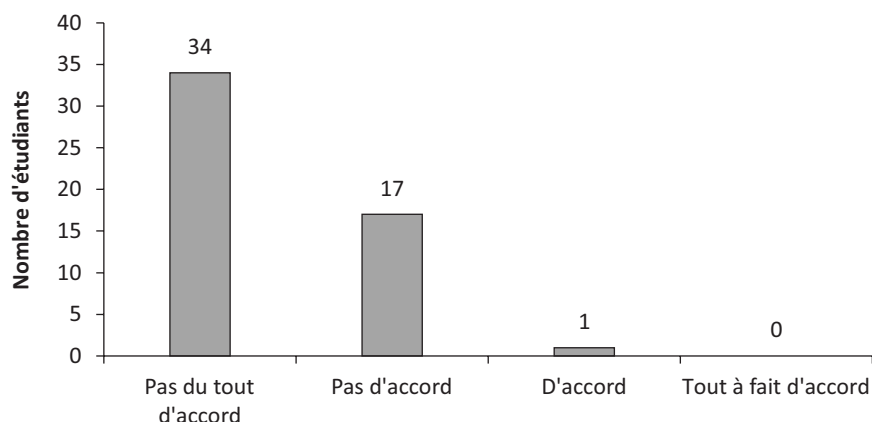


Schéma 2. Je ne m'entendais pas très bien avec les membres de mon groupe

Source : étude personnelle.

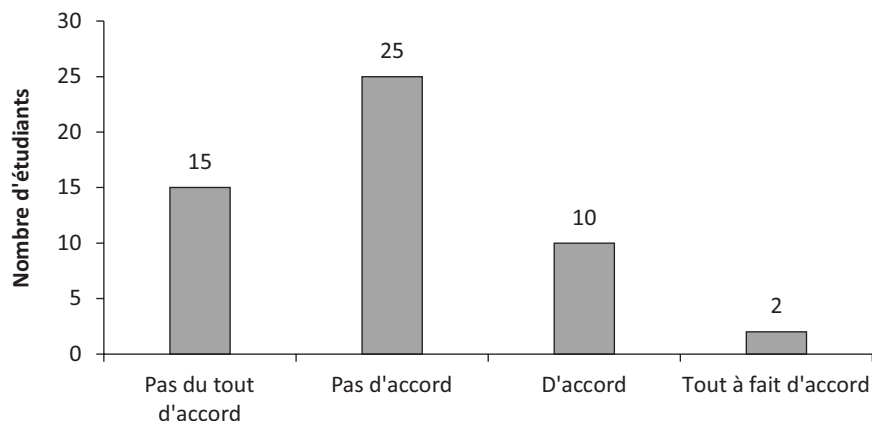


Schéma 3. J'ai fait face à de nombreuses difficultés pendant la préparation de l'exposé

Source : étude personnelle.

Si la majorité des étudiants (40 sur 52) s'accordent à dire qu'ils n'ont pas constaté de problèmes pendant la phase préparatoire de leur exposé, il est important de noter que 12 d'entre eux ont eu des problèmes. Nous pouvons supposer que la difficulté à trouver des ressources pertinentes explique en partie ces problèmes.

Enfin, comme chaque groupe devait exposer son travail en classe, nous les avons interrogés sur le point suivant : « Je suis satisfait de la présentation faite par mon groupe ».

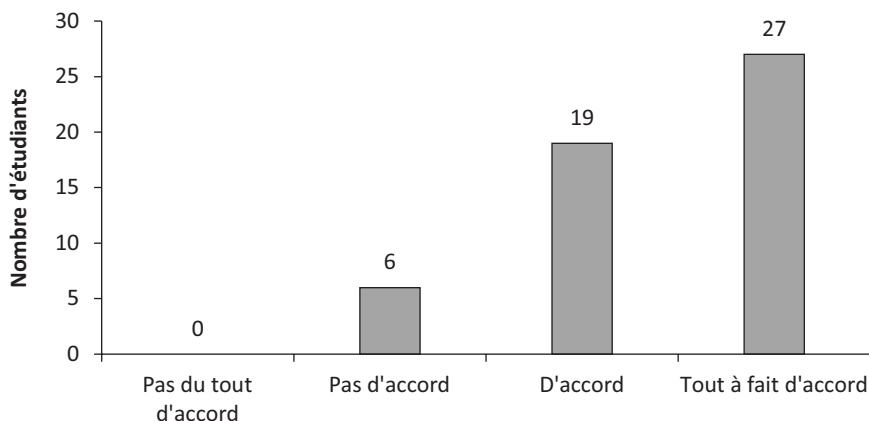


Schéma 4. Je suis satisfait de la présentation faite par mon groupe

Source : étude personnelle.

46 étudiants sur 52 ont exprimé leur satisfaction à l'égard de leur présentation. Ce résultat semble cohérent avec les réponses précédentes. En effet, on peut estimer que cette satisfaction est le résultat d'une bonne préparation avec une recherche active de ressources et une participation de tous les membres du groupe, une bonne organisation et répartition du travail, ainsi qu'une bonne entente dans le groupe. Et en effet, nous avons pu en constater les effets positifs dans le rendu de leur travail lors de la présentation en classe, chacun prenant la parole pour expliquer la règle de grammaire qui leur était dévolue. Toutefois, 6 étudiants ont répondu qu'ils n'étaient pas satisfaits de leur présentation. Ce chiffre est sensiblement équivalent au nombre d'étudiants ayant rencontré des difficultés pendant la préparation de l'exposé et la recherche de ressources pertinentes. Mais il y a peut-être d'autres raisons qu'il faudrait identifier pour les analyser.

4.2.2. Concernant la présentation des autres groupes

Chaque groupe n'intervenant qu'une fois pendant le semestre, il était important de recueillir le ressenti des étudiants sur les séances auxquelles ils avaient assisté en tant que public. Nous les avons interrogés sur le point suivant : « J'étais concentré pendant l'exposé des autres groupes ». Le résultat est présenté dans le schéma 5.

L'impact sur la concentration pendant les présentations des autres groupes a été positif, puisque 43 étudiants ont déclaré être restés concentrés pendant celles-ci. Mais 42 étudiants ne valident pas l'affirmation « J'ai participé activement à l'exposé des autres groupes en posant des questions

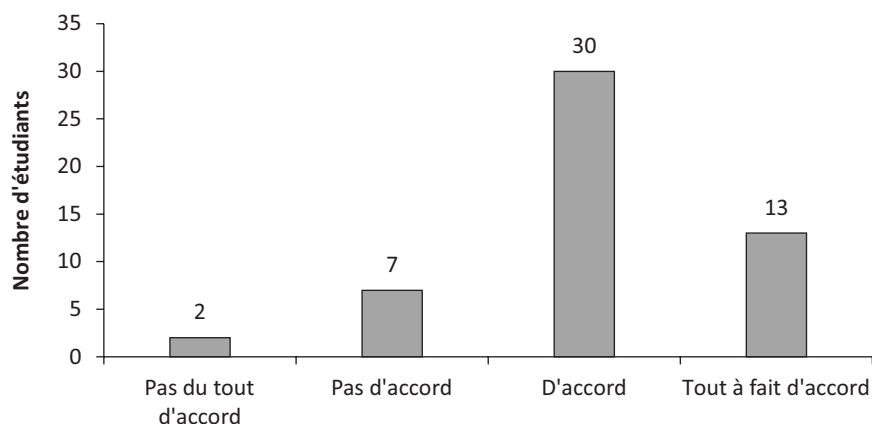


Schéma 5. J'étais concentré pendant l'exposé des autres groupes

Source : étude personnelle.

ou en faisant des remarques » (24 pas d'accord, 18 pas du tout d'accord, 6 d'accord et 4 tout à fait d'accord). Nous ignorons toutefois s'ils n'ont pas posé de questions parce qu'ils ont compris sans problème le contenu des présentations ou parce que d'autres facteurs sont entrés en ligne de compte, d'où la nécessité de poursuivre les recherches à l'avenir.

Nous avons également abordé le point suivant : « Je comprends mieux quand ce sont mes camarades qui expliquent ».

42 étudiants ne sont pas d'accord avec cette affirmation. Une des raisons vient peut-être du fait que les étudiants qui s'exprimaient devant la classe avaient tendance à parler vite, sans doute gagnés par le stress. Plusieurs témoignages vont dans ce sens, comme celui de cet étudiant qui écrit

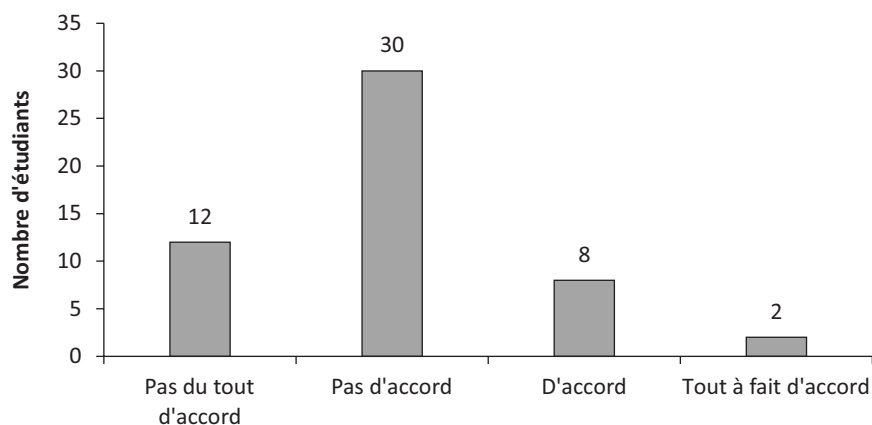


Schéma 6. Je comprends mieux quand ce sont mes camarades qui expliquent

Source : étude personnelle.

que c'est la « rapidité qui rendait compliquée la compréhension de la séance et des points [de grammaire] ».

4.2.3. Au sujet du dispositif de la classe renversée

Nous avons souhaité avoir un retour d'expérience des étudiants sur le dispositif de classe renversée. Les étudiants ayant suivi les années précédentes les cours de grammaire selon la méthode traditionnelle, nous les avons questionnés sur la pertinence de la classe renversée en leur demandant leur avis sur l'affirmation suivante : « Je préfère que le cours de grammaire se déroule selon la méthode traditionnelle ».

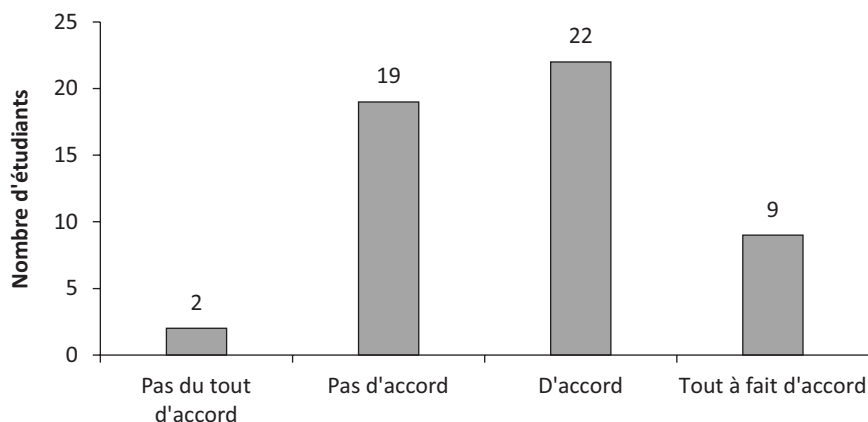


Schéma 7. Je préfère que le cours de grammaire se déroule selon la méthode traditionnelle

Source : étude personnelle.

Une majorité d'étudiants souhaite revenir à une méthode traditionnelle d'enseignement de la grammaire (31 étudiants sur 52). Plusieurs raisons peuvent expliquer ce choix. Tout d'abord, certains relèvent l'investissement important que demande ce dispositif : « Je n'ai pas eu le temps de [préparer le cours] chaque semaine », « La classe renversée m'a quasiment doublé ma quantité de travail pour le cours de grammaire ». D'autres préfèrent les explications de l'enseignant car « un professeur expérimenté est naturellement plus pédagogue que les élèves », et « il est parfois plus compliqué de comprendre les explications faites [par les élèves] ». Et des inquiétudes sont apparues : « Nous ne pouvons pas toujours être sûrs des informations transmises », « La majorité des élèves étaient inquiets à l'idée de devoir présenter un point de grammaire devant tout le monde ». Même si la classe

renversée ne semble pas apporter un gain évident pour tous, elle a au moins l'avantage de mobiliser d'autres compétences transversales, comme l'autonomie et le travail collaboratif, qui permettent *in fine* une meilleure assimilation de la grammaire. Un étudiant s'exprime en ce sens sur ce dispositif qui « permet à chaque étudiant de travailler en autonomie et d'en apprendre plus sur la grammaire du coréen ». Et il ajoute : « En plus de cela, les points que l'on traite nous semblent plus faciles après les avoir étudiés en amont, donc cela permet à certaines personnes en difficulté d'être épaulées au sein d'un groupe ». Cet effet positif est mis en avant plusieurs fois par les étudiants. Le travail à l'oral est aussi souligné, ainsi que le côté ludique et original de ce dispositif qu'« [...] il s'est avéré assez amusant et intéressant de suivre [...] ». Un autre étudiant reconnaît l'intérêt de ce dispositif : « Les élèves ont réussi à bien faire le cours. Ce dernier était compréhensible et les points les plus flous restaient expliqués par le professeur. Bien que je préfère la méthode traditionnelle, je pense qu'il reste possible de bien apprendre avec ce dispositif ».

Afin d'apporter un éclairage supplémentaire à ce feedback, nous avons demandé l'avis des étudiants sur l'affirmation suivante : « La classe renversée m'a aidé à améliorer mes compétences en grammaire du coréen ».

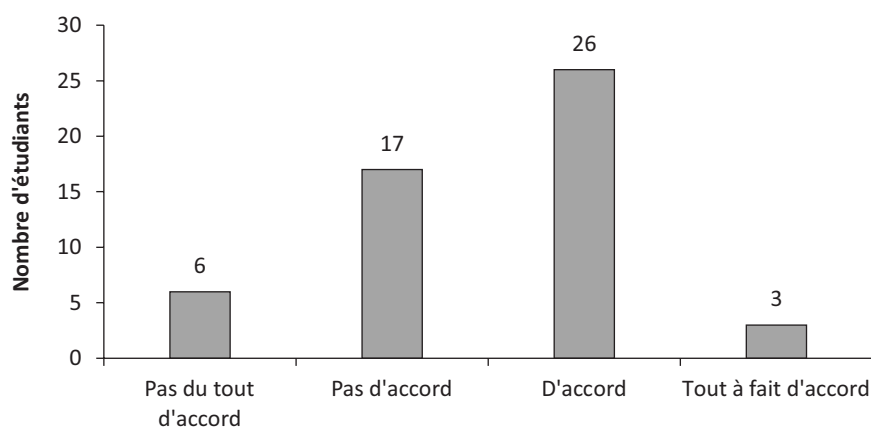


Schéma 8. La classe renversée m'a aidé à améliorer mes compétences en grammaire du coréen

Source : étude personnelle.

Le résultat est partagé, car 29 étudiants ont répondu que ce dispositif les a aidés à améliorer leurs compétences grammaticales, tandis que 23 n'en sont pas convaincus. Les étudiants ont confirmé l'efficacité du travail personnel pendant la préparation de la présentation ; l'un d'eux écrit : « [...] il est vrai que travailler sur les points de notre côté aide à mieux les comprendre

et les retenir », mais il tempère aussitôt : « mais il s'agit uniquement de notre propre séance, celles de mes camarades n'étaient pas forcément plus faciles à apprendre que celles du professeur ». Il semble y avoir un déséquilibre d'investissement des étudiants entre la séance pendant laquelle ils font leur présentation et les autres séances. D'ailleurs, nous leur avons demandé s'ils avaient préparé les cours même lorsque ce n'était pas à leur groupe de faire la présentation. Si 27 étudiants confirment l'avoir fait, ils sont tout de même 25 à ne pas avoir respecté cette consigne. Voici d'autres raisons qui peuvent empêcher la bonne compréhension des règles de grammaire : « Les exemples choisis n'étaient parfois pas très adaptés pour aider la compréhension du point », « Le vocabulaire utilisé, parfois, ne permet pas de bien comprendre la règle de grammaire, en effet on se retrouve à devoir comprendre les mots de la phrase au lieu de se concentrer sur la règle de grammaire ».

5. Conclusion

Dans cette étude de cas, nous avons recueilli et analysé les retours des étudiants qui ont participé à un dispositif de classe renversée pendant un cours magistral de grammaire du coréen langue étrangère en troisième année de licence LLCER coréen.

Les étudiants, répartis en groupes, devaient animer une séance en expliquant des règles de grammaire à l'ensemble de la classe. Cet exercice s'est révélé enrichissant à bien des égards : la recherche active de ressources a favorisé l'autonomie, le travail en groupe a été riche en interactions et a favorisé l'engagement et la responsabilisation de chacun, la satisfaction éprouvée à l'issue des présentations en amphithéâtre a renforcé la confiance en soi et la créativité des présentations a dynamisé le cours magistral. Tout cela est susceptible de contribuer au développement de la compétence grammaticale, mais il faudrait mener une étude pour quantifier ce bénéfice. Lorsque ce n'était pas à leur tour de présenter, les étudiants devaient s'appropriier les règles de grammaire en menant leur propre recherche, mais cette phase du dispositif n'a pas été suivie par tous, le temps et le travail supplémentaire que nécessite la classe renversée étant parfois un obstacle. La contrainte – en demandant par exemple à tout le monde de remettre un travail écrit – ne semble pas la bonne méthode pour y remédier, car la classe renversée est basée sur le principe de responsabilisation. Il serait préférable de mettre plus en avant le contrat pédagogique passé tacitement entre les étudiants et l'enseignant, qui les engage à participer activement à la classe renversée. S'ils se sont montrés intéressés par ce dispositif, une faible majorité souhaite cependant revenir à une méthode traditionnelle, évoquant souvent la vitesse

excessive avec laquelle leurs camarades livrent leurs explications pendant la présentation. Bousculer les habitudes a permis de rendre le cours magistral de grammaire plus attractif et a créé une émulation entre les groupes qui se sont investis dans cette activité. Il serait intéressant de reconduire cette expérimentation en la modulant pour tenir compte des remarques formulées par les étudiants lors de l'enquête. Il faudrait, par exemple, rappeler régulièrement les consignes, comme celles de ne pas parler trop vite pendant la présentation et de préparer assidument chaque séance, même celles qu'on ne présente pas. Il faudrait peut-être revenir sur le choix qui avait été fait d'intervenir le moins possible en amont sur la préparation des présentations et, dès leur conception, corriger les fautes d'orthographe, supprimer le contenu superflu et clarifier les explications maladroitement.

L'originalité de ce dispositif de pédagogie active où l'on inverse les rôles entre étudiants et enseignant a amusé et motivé les étudiants. Cela a été l'occasion pour eux de questionner leur rapport aux savoirs, à l'acquisition et à la transmission des connaissances. Le travail de groupe a également été un élément structurant de ce dispositif. L'enseignant s'efforce de concevoir des situations d'apprentissage qui vont motiver les étudiants et donner du sens aux apprentissages tout en étant en cohérence avec les acquis visés. Viau (2009) encourage l'enseignant à développer le travail collaboratif, car le plaisir du travail collectif stimule la motivation des apprenants. La motivation n'est plus vue seulement comme un facteur individuel, mais joue fortement sur l'ensemble du groupe dans la réalisation d'une tâche collective.

BIBLIOGRAPHIE

- Bergmann J., Sams A. (2012), *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene, Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Cailliez J.-C. (2016), *La classe renversée... une approche en « do it yourself »*, (in :) Du-mont A., Berthiaume D. (éds.), *La pédagogie inversée*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur, pp. 203–215.
- Cailliez J.-C. (2019), *La classe renversée. L'innovation pédagogique par le changement de posture*. Paris : Ellipses.
- Gagné G., Sprenger-Charolles L., Lazure R., Rope F. (1989), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970–1984), Tome 1 : Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles, Paris, Montréal : De Boeck-Université, Institut National de la Recherche Pédagogique, pp. 39–61.
- Guilbault M., Viau-Guay A. (2017), *La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et*

- recommandations*. « Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (Ripes) », n° 33 (1), pp. 1–21.
- Harris C., Harvey A.N.C. (2000), *Team Teaching in Adult Higher Education Classroom : Toward Collaborative Knowledge Construction*. « New Directions for Adult and Continuing Education », n° 87, pp. 25–32.
- Kang S.-T. (2021), *Identification des besoins langagiers des apprenants français du coréen langue étrangère en contexte universitaire*. « Mélanges CRAPEL », n° 42(2), pp. 51–68.
- Lebrun M., Lecoq J. (2015), *Classes inversées : enseigner et apprendre à l'endroit ! Futuroscope* : Canopé éditions.
- Lebrun M. (2017), *Les classes inversées, un phénomène précurseur pour « l'école » à l'ère numérique*. « Revue Internationale de méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues (Méthodal) », n° 1, pp. 279–301.
- Lebrun M., Goffinet C., Gilson C. (2017), *Vers une typologie des classes inversées. Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets*. « Education et Formation », vol. e-306, n° 2, pp. 125–146. En ligne : <http://hdl.handle.net/2078.1/183211> [consulté le 28.05.2025].
- Mostrom A.M., Blumberg P. (2012), *Does Learning-Centered Teaching Promote Grade Improvement?* « Innovative Higher Education », n° 37(5), pp. 397–405.
- Tricot A. (2017), *L'innovation pédagogique*. Paris : Éditions Retz.
- Viau R. (2009), *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

Received: 31.01.2025

Revised: 28.05.2025

Accepted: 21.10.2025

Tomasz Moździerz

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-2037-0469>

tomasz.mozdzierz@uj.edu.pl

Przystępność tekstów w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego

Readability of texts in textbooks for teaching Polish as a foreign language

The readability of texts is a crucial consideration in didactics. Educational materials provided to students should be challenging yet not incomprehensible. In glottodidactics, careful selection of content is paramount to stimulate learners' development without discouraging them.

This article explores the readability of Polish language textbooks across all proficiency levels. An analysis was conducted on 23 selected publications, from which 10 fragments containing 100–150 words each were extracted. The difficulty of these fragments was measured using the Gunning Fog Index and an algorithm available on the website jasnopolis.pl. The results demonstrate a gradual increase in difficulty across both scales: from 4 on the Gunning Fog index and 2/7 on the Jasnopolis scale at the A1 level to 7 on the Gunning Fog index and 4/7 on the Jasnopolis scale at the C level.

Although neither the Gunning Fog index nor the Jasnopolis scale is specifically designed for glottodidactic purposes, the average readability values presented for each level may serve as a useful guide in selection and creation of supplementary materials beyond standard textbooks.

Keywords: Polish as a foreign language, readability, text difficulty, textbooks



Słowa kluczowe: język polski, jako obcy, czytelność, trudność tekstu, podręczniki

1. Wstęp

W procesie nauczania i uczenia się języka obcego dobór materiałów powinien zależeć od potrzeb edukacyjnych studentów. Pomocny może być wówczas *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003, dalej: ESOKJ), zawierający tabele z precyzyjnymi opisami umiejętności, których oczekuje się od nich na każdym stopniu zaawansowania językowego. Dokument przybliża jednak raczej zadania, które użytkownik języka powinien być w stanie realizować, a nie traktuje o konkretnych strukturach gramatycznych czy działach tematycznych, jakie powinien opanować.

W przypadku polszczyzny informacje o konkretnych środkach językowych można znaleźć w np. *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2* (Janowska i in., 2016) oraz *Standardach wymagań egzaminacyjnych* (Dz. U. 2016 poz. 405), które zawierają szczegółowe wytyczne dotyczące materiału językowego. Obie publikacje można uznać za adaptację ESOKJ do specyfiki języka polskiego (Janowska, Lipińska, Seretny, 2015). Mimo że dla każdego poziomu opracowano katalog tematyczny, dobór konkretnej leksyki przekazywanej studentom jest zadaniem lektora. Rodzi to problem związany z oszacowaniem odpowiedniej trudności wybranych materiałów. Jak zauważa Komorowska (2009: 188), tekst nie może być za trudny, jeśli ma służyć rozwijaniu rozumienia szczegółowego; w przypadku rozumienia globalnego – stopień jego trudności może przekraczać językowe umiejętności ucznia. Teksty mogą być zatem dla czytającego wyzwaniem leżącym wszakże w granicach jego możliwości, musi on bowiem mieć możliwość odkrywania nieznanego poprzez znane.

Pojęcia „trudny” i „łatwy” są często rozumiane intuicyjnie, jednak mogą zostać precyzyjniej zmierzone przy pomocy odpowiednich algorytmów, np. indeksu Gunninga (Gunning, 1952). Warto więc zastanowić się, jaka trudność jest akceptowalna dla cudzoziemców na różnych etapach zaawansowania językowego.

Na poziomie A1 dąży się do maksymalnej prostoty językowej. Dla początkujących wykorzystuje się zazwyczaj teksty preparowane, od B1 zaczyna się korzystać z językowo zaadaptowanych materiałów autentycznych (Buryńska-Kamieniecka, 2020: 530). Mimo wielu wskazówek dotyczących adaptacji (zob. np. Piekot i in., 2015, 2019; Matyjaszczyk-Łoboda, 2021), efekt końcowy zależy od intuicji nauczyciela. Od poziomu B2 na zajęciach dominują już teksty oryginalne, co odpowiada oczekiwaniom wobec uczących się na

tym etapie (zob. ESOKJ 2003: 33). Ze względu jednak na brak jednoznacznego przypisania słownictwa do poziomów tworzenie materiałów nadal opiera się w dużej mierze na wyczuciu i doświadczeniu lektora.

W niniejszym artykule zostanie podjęty temat trudności językowej i czytelności podręczników z stosowanych w glottodydaktyce polonistycznej – określenie, jaki mają poziom, może pomóc nauczycielom polszczyzny w przygotowywaniu materiałów dodatkowych i stanowić krok ku poziomoj kategoryzacji polskiej leksyki.

2. Stan badań nad trudnością i dostępnością tekstów

Dostępność tekstu to jego potencjał do bycia zrozumiałym, odpowiedniość dla grupy odbiorczej. Nie jest to synonim trudności bądź zrozumiałości, jak zauważa Seretny (2015: 187): „[o]bserwuje się jednak wyraźną zależność: im tekst bardziej dostępny, tym częściej bywa zrozumiały dla czytelnika”.

Dostępność tekstu można analizować dwutorowo – z perspektywy „zewnątrznej”, czyli uwzględniającej czytelnika, oraz „wewnętrznej”, dotyczącej użytej leksyki i sposobu budowy zdań. Pierwsza perspektywa bierze pod uwagę takie elementy jak motywacja, znajomość tematu czy nastawienie odbiorcy (Seretny, 2015: 186), jest więc inherentnie subiektywna. Komponenty wewnątrztekstowe z kolei obejmują elementy kwantyfikowalne. Kluczowym z nich jest trudność wyrazów, na którą wpływa wiele czynników. Najistotniejszym z nich jest frekwencja – im częściej dane słowo występuje, tym jest łatwiejsze (Ellis, 2002; Reeves, Hirsch-Pasek, Golinkoff, 2005: 184). W języku angielskim słowa z pierwszych pięciu tysięcy na liście frekwencyjnej pokrywają aż 95% wszystkich tekstów – w polszczyźnie najprawdopodobniej jest podobnie (Laufer, 1989, 2010; Seretny, 2004). Wyznacza to w pewnym sensie tok kształcenia – znajomość 95% leksyki w tekście umożliwia uruchomienie mechanizmu domysłu językowego, co pozwala na poprawne dochodzenie do znaczeń nieznanych wyrazów (Nation, Waring, 1997: 10).

Innym ważnym wskaźnikiem jest długość wyrazu – te krótsze są uznawane za łatwiejsze, zazwyczaj występują też częściej (Zipf, 1949; Laufer, 1990: 298; Sigurd, Eeg-Olofsson, Van De Weijer, 2004; Seretny, 2016). W języku polskim za trudne uważa się leksemy liczące cztery sylaby lub więcej (Seretny, 2006; Dębowski i in. 2015; Gruszczyński i in. 2015a, 2015b). Należy jednak pamiętać o wyjątkach, takich jak niektóre internacjonalizmy (Lado, 1955; Majkiewicz, 2001: 127; Mirocha, 2019), oraz o znaczeniu kontekstu, który może sprawić, że nawet częste wyrazy mogą stać się mniej zrozumiałe, a długie i rzadkie – bardziej klarowne (zob. Lado, 1955: 26; Seretny, 2016: 20).

Innymi policzalnymi komponentami wewnątrztekstowymi są: długość tekstu, stosunek liczby wyrazów trudnych do całkowitej objętości, długość i złożoność zdań, a także częstotliwość użycia zaimków i przyimków (Dale, Tyler, 1934; Dębowski i in., 2015; Sung i in., 2015; Crossley, Skalicky, Dascalu, 2019). Z ich użyciem można matematycznie oszacować trudność tekstu. Do tego celu stosuje się różne formuły, takie jak wspomniany indeks mglistości Gunninga (Gunning, 1952), skala Flescha czy graf Frya (Matyjaszczyk-Łoboda, 2021); w przypadku języka polskiego dobrze sprawdza się również wzór Pi-sarka (Charzyńska, Dębowski, 2015).

Należy jednak pamiętać, że wykorzystanie jedynie takich algorytmów pomija niezbywalne elementy tekstu: temat i kontekst, jak również specyficzne cechy odbiorcy (Banach, 2011; Matyjaszczyk-Łoboda, 2021). Ponadto, trzeba mieć na uwadze, że wszystkie zostały opracowane z myślą o rodzimych użytkownikach języka, co może ograniczać ich skuteczność w ocenie dostępności materiałów dla uczniów cudzoziemskich (Sung i in., 2015). Mimo tych limitacji, stanowią one przydatne narzędzie, które może pomóc w określeniu odpowiedniości tekstu do grupy, co pokazały przeprowadzone badania.

3. Metodologia

Przedmiotem badań była ocena dostępności tekstów skoncentrowanych na rozwijaniu umiejętności czytania ze zrozumieniem oraz poszerzaniu zasobu słownictwa znajdujących się w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego; ich celem – określenie poziomu mglistości wybranych publikacji przy użyciu indeksu Gunninga oraz ocena ich czytelności za pomocą algorytmu strony jasnopis.pl. Główne pytania badawcze brzmiały:

- Jakie są poziomy czytelności podręczników do nauki języka polskiego jako obcego?
- Czy czytelność, określona za pomocą indeksu mglistości i skali jasnopis.pl, różni się między podręcznikami z tego samego poziomu?

Udzielenie na nie odpowiedzi pozwoli na ekstrapolację wyników – jeśli podręcznik przeznaczony dla pewnej grupy uczących się charakteryzuje się określoną czytelnością, to inne, przygotowywane samodzielnie materiały o podobnej wartości również powinny być odpowiednie. Warto jednak pamiętać, że wykorzystane teksty mają charakter preskryptywny – podręczniki nie odzwierciedlają bowiem rzeczywistych kompetencji studentów, pokazując raczej oczekiwania autorów.

Do analizy wyselekcjonowano 23 publikacje, po 4 na poziom A1, A2, B1, B2 i C (grupy C1 i C2 zazwyczaj korzystają z tych samych materiałów, sami

autorzy również oznaczają swoje pozycje jako odpowiednie dla jednych i drugich) oraz 3 dodatkowe, które przypisano poziomowi przejściowemu – B2/C1. Korzystano z: „Hurra! Po polsku” części 1, 2 i 3 (Burkat, Jasińska, 2007; Dixon i in., 2021; Małolepsza, Szymkiewicz, 2022), „Polski jest cool” (Piotrowska-Rola, Porębska, 2013), „Język polski bez granic” tomy 1-6 (Ciesielska-Musameh i in., 2019; Guziuk-Świca i in., 2018; Kwiatkowska i in. 2019; Kwiatkowska i in. 2020; Guziuk-Świca i in. 2020; Ciesielska-Musameh, Kwiatkowska, Maćkiewicz, 2021), „Razem po polsku” na poziom A2 i B1 (Bednarska i in. 2021; Bucko i in. 2023), „Z polskim w świat” cz. 1 i 2 (Ciesielska-Musameh, Guziuk-Świca, Przechodzka. 2022, 2023), „Polski mniej obcy” (Madeja, Morcinek, 2007) „Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty”, tom 4 i 5 (Jastrzębska i in., 2018, 2017), „Kto czyta, nie błądzi” (Seretny, 2014a), „Per aspera as astra” (Seretny, 2014b), „Przejdź na wyższy poziom” (Zarych, 2014), „Język kluczem do kraju” (Zarych, 2018), „Na łamach prasy” cz. 1 i 2 (Kubiak, 2017a; b)¹.

Z każdej publikacji wyekscerpowano około 1200 wyrazów. Pochodziły one każdorazowo z 10 fragmentów tekstów liczących 100 do 150 słów. Wartość została przyjęta zgodnie z zaleceniami autora formuły (zob. Gunning, 1952; Seretny, 2006: 89, 2015: 188;). Choć oryginalna sugestia wynosi 100-120 słów, zdecydowano się na 150, aby uniknąć dzielenia zdań, co było istotne przy analizie materiałów z poziomów B1+, w których bywają one długie i wielokrotnie złożone. Jeśli było to możliwe, starano się mierzyć akapity w całości. Selekcji fragmentów dokonywano losowo, traktując publikację przekrojowo. Akapity analizowano w oryginalnej formie, dokładnie tak, jak zostały przedstawione studentom. W zadaniach wymagających wpisania tekstu luki były usuwane. W dialogach eliminowano przypisy o osobach mówiących, chyba że wprowadzały one nowe, istotne informacje, np. o stanie emocjonalnym lub fizycznym bohaterów bądź opisujące wykonywane przez nich w trakcie akcje. W podręcznikach z serii „Na łamach prasy” posłużono się kompletnymi, uporządkowanymi wersjami tekstów zawartymi na końcu książki.

Analiza fragmentaryczna wprawdzie nie dostarcza pełnej informacji o mglistości całego tekstu, ale pozwala na uzyskanie ogólnego zarysu, co sugeruje sam autor formuły (Gunning, 1952: 38). Warto w tym miejscu zaznaczyć, że początkowy zamysł badania zakładał pomiar dostępności wybranych tekstów w całości w ramach określonej puli wyrazów, np. 5 tysięcy. Metoda ta rodziła jednak istotne trudności związane z liczbą analizowanych materiałów. Przykładowo, zebranie próby około 4 tysięcy wyrazów w jednym podręczniku na poziomie C mogło wymagać analizy tylko trzech tekstów, podczas

¹ Dokładna lista analizowanych fragmentów z odniesieniem do numeru strony jest dostępna w bibliografii. Wyniki pomiaru Jasnopisem i indeksem Gunninga konkretnych fragmentów są dostępne u autora.

gdy w innym potrzeba było ich aż pięciu lub sześciu. Przyjęcie tej samej liczby fragmentów dla każdej publikacji umożliwiło zaś porównanie wyników na spektrum wszystkich poziomów.

Do pomiaru wykorzystano algorytm strony jasnopis.pl. Posłużono się przy tym indeksem mglistości dla form hasłowych, nie tekstowych, żeby pozostać w zgodzie z oryginalnym zamysłem twórcy równania, które ma postać:

$$0.4 * [((\text{liczba słów}) / (\text{liczba zdań})) + 100 * ((\text{liczba słów trudnych}) / (\text{liczba zdań}))]$$

(Broda i in., 2014: 575)

Uzyskany wynik prezentuje liczbę lat edukacji potrzebną do zrozumienia określonego tekstu: przykładowo 7 oznacza konieczność ukończenia 7 klasy szkoły podstawowej.

Materiały sprawdzono również algorytmem samego Jasnopisu², który plasuje tekst na skali od 1 do 7³ (zob. tabela 1). Następnie, dla każdego poziomu zaawansowania językowego na skali ESOKJ policzono średnią mglistość i trudność zgromadzonych materiałów.

Tabela 1. Interpretacja wartości trudności tekstu na skali jasnopis.pl

Klasa	Opisowe etykiety	Orientacyjnie wymagane wykształcenie odbiorcy
1	Tekst dziecinie łatwy	Klasy 1-3 szkoły podstawowej
2	Tekst bardzo łatwy	Klasy 3-6 szkoły podstawowej
3	Tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka	Klasy 7-8 szkoły podstawowej
4	Tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe	Liceum
5	Tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych	Studia licencjackie/inżynierskie
6	Tekst trudny w odbiorze dla przeciętnego Polaka	Studia magisterskie
7	Tekst bardzo skomplikowany, fachowy, którego zrozumienie może wymagać wiedzy specjalistycznej	Doktorat lub specjalizacja w dziedzinie, której dotyczy tekst

Źródło: <https://www.jasnopis.pl/instrukcja/>, [DW 19.05.2025].

² Więcej o podstawach algorytmu można znaleźć u Dębowskiego i in. (2015)

³ Więcej informacji o skali można znaleźć na stronie <https://www.jasnopis.pl/instrukcja/> [DW 08.10.2024].

4. Wyniki i ich interpretacja

Średnie poziomy czytelności tekstów na skali Jasnopisu i mglistości według indeksu Gunninga dla poziomów A1-C prezentuje tabela 2. Materiały przeznaczone dla grup na przełomie B2 i C1 zostały przeanalizowane dwukrotnie: osobno oraz w połączeniu z materiałami z poziomów C, jako że pełnią zasadniczo tę samą funkcję – wprowadzają w zakres efektywnej biegłości językowej i rozwijają ją.

Tabela 2. Średnie poziomy czytelności tekstów na poziomach A1-C.

Poziom	Czytelność wg indeksu mglistości		Czytelność na skali Jasnopisu	
A1	4		2	
A2	6		3	
B1	6		3	
B2	7		4	
B2/C1	7	7	4	4
C	6		4	

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki analizy ukazują spójną progresję trudności tekstów od poziomu A1 do B2. Zarówno na skali Jasnopisu, jak i według indeksu mglistości, czytelność materiałów konsekwentnie maleje. Na wczesnych etapach nauki materiały klasyfikowane są przez Jasnopis jako „bardzo łatwe”. Poziom 3/7 na tej skali oznacza tekst „łatwy, zrozumiały dla każdego Polaka”, natomiast 4 opisuje tekst „nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe”. Podobna gradacja widoczna jest w przypadku indeksu mglistości. Wskaźnik ten jest trudny do interpretacji w kontekście cudzoziemców, jako że nie można go tak bezpośrednio przełożyć na wymaganą liczbę lat edukacji. Jak jednak zauważa Zarzeczny (2014: 381): „dla badań glottodydaktycznych istotna jest sama wartość liczbowo-wyniku, a nie jego znaczenie.” – równanie Gunninga w tym kontekście dostarcza informacji o rosnącej złożoności materiałów.

Przyrost skomplikowania tekstów jest logiczny i spójny z oczekiwaniami, jednak tempo tego przyrostu oraz wartości mogą budzić wątpliwości. Na poziomie B1 wyniki pozostają zgodne z ustaleniami Seretny (2006) sprzed 16 lat – wartość mglistości wciąż wynosi 6, jednak na poziomach wyższych są niższe niż wówczas (w publikacji badaczki można znaleźć informację, że materiały z poziomu B2 charakteryzowała mglistość na poziomie 8, a C2 – 10). Co więcej, treści dla grup B2 zdają się trudniejsze niż dla C.

Rozważając przyczyny takiego stanu rzeczy, trzeba zauważyć, że publikacje dla uczących się na B2/C1 z definicji wprowadzają w efektywną biegłość językową, która wymaga rozwiniętej kompetencji językowej i osiągnięcia poziomu, który można by nazwać B2.2 (zob. ESOKJ, 2003: 40). Z tego względu można je traktować jako przeznaczone dla grup wyższych i interpretować w zestawieniu z publikacjami dla poziomu C. W takim ujęciu zmiana trudności na całym spektrum grup jest bardziej spójna z oczekiwaniami.

Ponadto, jak podkreślono we wstępie, algorytmy mierzące trudność tekstu koncentrują się jedynie na kwantyfikowalnych danych językowych, takich jak długość słów i liczba sylab, a pomijają semantykę i kontekst. O ile Jasnopis w obliczeniach uwzględnia frekwencję słów (zob. Dębowski i in., 2015: 58), co zdaje się wpływać na bardziej realistyczną ocenę trudności tekstu, indeks mglistości w wersji komputerowej zupełnie ignoruje ten aspekt. Musi się to przyczyniać do błędów pomiaru. Przykładowo, słowo „interesować” – internacjonalizm z poziomu A1, który w zbalansowanym subkorpusie Narodowego Korpusu Języka Polskiego występuje 32 685 razy, może być matematycznie uznane za trudniejszy niż np. wyraz „płsać” pojawiający się tylko 259 razy⁴. Indeks mglistości nie uwzględnia również trudności idiomów, których znaczenie nie wynika bezpośrednio ze składników leksykalnych. Z tego względu bardziej istotna jest ogólna tendencja wzrostu skomplikowania materiałów.

Średnie poziomy czytelności wybranych podręczników do nauczania polszczyzny na skali Jasnopisu oraz indeksie mglistości Gunninga zbiera tabela 3 (kolorami zostały oznaczone kolejne części tej samej serii lub wydawnictwa tego samego autora).

Tabela 3. Średnie poziomy czytelności wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego

Poziom kompetencji uczących się	Tytuł podręcznika	Indeks mglistości	Skala jasnopis.pl	Łączna liczba wyrazów w 10 przeanalizowanych fragmentach tekstów
A1; Średnia: 4 / 2	Hurra. Po polsku 1	4	2	1165
	Język polski bez granic t. 1	4	2	1183
	Język polski bez granic t. 2	4	2	1261
	Krok po kroku 1	5	2	1270
A2 6 / 3	Hurra. Po polsku 2	7	3	1153
	Razem po polsku A2	5	3	1248
	Język polski bez granic t. 3	4	2	1211
	Język polski bez granic t. 4	6	4	1234

⁴ <http://www.nkjp.uni.lodz.pl/> [DW 10.11.2024], zapytania: „interesować***”; „płsać***”.

Poziom kompetencji uczących się	Tytuł podręcznika	Indeks mglistości	Skala jasnopis.pl	Łączna liczba wyrazów w 10 przeanalizowanych fragmentach tekstów
B1 6 / 3	Hurra. Po polsku 3	6	3	1131
	Razem po polsku B1	5	3	1203
	Z polskim w świat cz. 1	6	4	1137
	Język polski bez granic t. 5	5	3	1273
B2 7 / 4	Język polski bez granic t. 6	7	4	1299
	Z polskim w świat cz. 2	8	4	1315
	Polski mniej obcy	6	3	1244
	Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty, t. 4	7	3	1257
B2/C1 7 / 4	Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty, t. 5	8	3	1269
	Kto czyta, nie błądzi	7	4	1294
	Przejdź na wyższy poziom	6	4	1300
C1/C2 6 / 4	Per aspera ad astra	7	4	1268
	Język kluczem do kraju	6	4	1178
	Na łamach prasy cz. 1	6	4	1235
	Na łamach prasy cz. 2	6	3	1222

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki ujawniają pewne rozbieżności w stopniu trudności w ramach tego samego poziomu.

Na A1 wyniki są stosunkowo spójne, jednak podręcznik „Krok po kroku 1” charakteryzuje się wyraźnie większą mglistością, co pokrywa się z wcześniejszymi ustaleniami badaczy (zob. Dembowska-Wosik, 2014; Mirocha, 2019), którzy zwracali uwagę na wysokie wymagania językowe serii. W przypadku poziomu A2 różnice są bardziej zauważalne, lecz logiczne. Poziom na skali Jasnopis dla pozycji „samodzielnych” to 3, natomiast dwuczęściowy „Język polski bez granic” prezentuje spójny przyrost trudności. Znacząco wyższa mglistość jest zauważalna jest w „Hurra! Po polsku 2”, która okazuje się najtrudniejszą pod tym względem pozycją na poziomie A2 oraz w całej serii. Być może to kwestia internacjonalizmów, których duża liczba już w pierwszej części z pewnością zawyża wynik.

Na poziomie B1 wskaźnik mglistości oscyluje między 5 a 6, a czytelność według Jasnopisu wynosi od 3 do 4, co jest zgodne z oczekiwaniami określonymi przez ESOKJ (2003) i „Threshold level” (van Ek, Trim, 1991) dla tej grupy uczących się: powinni oni osiągnąć biegłość komunikacyjną na podstawowym poziomie, czyli rozumieć właśnie teksty „łatwe, zrozumiałe dla przeciętnego

Polaka”⁵, jak wskazuje instrukcja [jasnopis.pl](https://www.jasnopis.pl). Warto również zauważyć, że publikację „Z polskim w świat cz. 1” cechuje nieco wyższa mglistość od innych. Jest to jednak podręcznik ściśle powiązany z częścią 2 – oba wydawnictwa są oznaczone jako przejściowe między B1 i B2, co może wyjaśniać mniejszą dostępność leksykalną.

Od poziomu B2 podręczniki charakteryzują się zbliżoną mglistością, która waha się od 6 do 8; wynik na skali Jasnopisu mieści się zaś między 3 a 4. Najtrudniejsza pod względem wartości indeksu Gunninga jest publikacja dla dzieci – „Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty”, t. 5, przeznaczona dla uczących się na B2/C1. Może to wynikać z dużej liczby długich wyrazów użytych w tekście, które niekoniecznie są niezrozumiałe dla studentów. Jednocześnie algorytm [jasnopis.pl](https://www.jasnopis.pl) ocenia ją jako łatwiejszą od innych materiałów. Z drugiej strony, najniższe wartości na obu skalach wśród poziomów (średnio) zaawansowanych uzyskała druga część serii „Na łamach prasy” z wynikiem 6 według indeksu Gunninga i 3 na skali Jasnopisu, chociaż wydawnictwo ma na celu m.in. przygotowanie do egzaminu certyfikатовego na poziomie C2 (na rok 2012). Z tego względu postanowiono dodatkowo przeanalizować ręcznie najtrudniejszy fragment z „Na łamach prasy”, cz. 2 oraz „Raz dwa trzy i po polsku mówisz Ty”, t. 5, i do równania Gunninga użyć manualnie obliczonej sumy wyrazów trudnych.

W „Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty”, t. 5, najbardziej wymagający jest tekst pt. „Mużulmanie w Polsce” (s. 176), o indeksie mglistości 10 i wyniku na skali Jasnopisu 4. W pierwszych 140 wyrazach zawiera 9 zdań oraz 13 wyrazów trudnych (czterosylabowych lub dłuższych). Były to: *mużulmanin* (4x), *prześladowanie* (2x), *ciekawostka*, *dobrowolnie*, *Rzeczpospolita*, *wychowywać*, *sytuacja*, *osadnictwo*, *kontrreformacja*. Na poziomie B2/C1 wydaje się, że jedynie dwa ostatnie mogą być jeszcze nieznane uczniom⁶. Z kolei najtrudniejszy tekst w „Na łamach prasy”, cz. 2, tj. „Zakorkowani” (s. 205 lub rozdział XII), cechuje wartość mglistości 7 i ocena Jasnopisu 3. W pierwszych 140 wyrazach zawiera 13 zdań oraz 12 wyrazów trudnych: *maturzysta*, *gimnazjalista*, *podstawowy*, *korepetycje* (2x), *społeczeństwo*, *negatywnie*, *wynaturzać*, *korepetytor*, *maksymalnie*, *indywidualny*, *edukacyjny*. Spośród nich jedynie *wynaturzać* może być nieznane uczniom na tym poziomie⁷. Pierwszy tekst musi mieć więc bardziej skomplikowaną składnię, w takim ujęciu jednak trudność LEKSYKALNA obu tekstów zdaje się podobna, choć dla algorytmu jest to niewykrywalne.

Publikacje z poziomów B2/C1 i C osiągnęły wyniki 6-7 na indeksie mglistości. Dla porównania, artykuły z „Newsweeka” charakteryzują się wartością

⁵ Definicja pochodzi z <https://www.jasnopis.pl/instrukcja/> [DW 08.10.2024].

⁶ Doświadczenia własne.

⁷ Doświadczenia własne.

na poziomie 10 (Seretny, 2006: 91). W podręcznikach autorstwa Seretny znajduje się osiem tekstów pochodzących z tego czasopisma, korzystają z niego również Zarych i Kubiak. Możliwe, że relatywnie niskie oceny przyznane przez algorytm w badaniu wynikają z faktu, że ewaluacji dokonywano jedynie na podstawie ich początkowych fragmentów, a nie całości. Z tego względu uzyskana wartość 7 nie powinna być postrzegana jako maksymalny próg trudności, a raczej może sugerować **najniższy** odpowiedni na zajęcia poziom dostępności.

Reasumując, różnica między automatyczną oceną dokonaną przez algorytm a krytyczną analizą słownictwa w kontekście jego zrozumiałości dla uczących się jest wyraźna. Na poziomach C trudno mówić o jednoznacznej gradacji – uczący się, którzy chcą osiągnąć biegłość porównywalną z rodzimymi użytkownikami języka, muszą być eksponowani na pełne spektrum języka. W takim przypadku ocena trudności tekstu za pomocą algorytmu może być pomocna, choć poziom 4/7 według jasnopis.pl lub [mglistość](http://mglistosc.pl) o wartości 7-8 mogą okazać się wystarczające.

5. Podsumowanie i dalsze perspektywy

Niniejszy artykuł przedstawia przegląd czytelności tekstów w wybranych podręcznikach do nauki języka polskiego. Rezultaty wskazują, że wydawane publikacje, mimo pewnych rozbieżności, są spójne. W treściach edukacyjnych można zauważyć gradację – od tekstów bardzo łatwych (2/7) na A1, przez te zrozumiałe dla większości Polaków (3/7) na A2 i B1, aż po te wymagające poziomu wykształcenia średniego (4/7) na B2 i C. Z praktycznego punktu widzenia uzyskane wyniki mogą więc stanowić punkt odniesienia dla lektorów przy wybieraniu bądź tworzeniu materiałów spoza podręcznika.

Na zakończenie warto zarysować perspektywę dalszych badań. W glotodydaktycznej ocenie trudności skupianie się wyłącznie na długich wyrazach jest błędne – znacznie bardziej istotne jest uwzględnianie częstości występowania słów oraz ich semantyki. Warto zauważyć, że formuła indeksu [mglistości](http://mglistosc.pl) została już raz zmodyfikowana na potrzeby języka polskiego poprzez zmianę definicji słowa trudnego z trzysylabowego na czterosylabowe. Być może potrzebne jest jej kolejne dostosowanie, tym razem do potrzeb nauczania polszczyzny jako języka obcego. Tego typu modyfikacja z pewnością powinna uwzględnić częstość występowania wyrazu w korpusach lub na listach frekwencyjnych.

Kolejnym ważnym obszarem jest opracowanie szczegółowych list leksykalnych do wszystkich poziomów językowych, tropem np. Seretny (2011) czy Zgótkowej (2013). W angielszczyźnie poziom na skali ESOKJ przypisywany jest

do wyrazów deskryptywnie, na podstawie występowania w korpusie tekstów samych uczących się (zob. Leńko-Szymańska, 2015). W przeciwieństwie do krajów anglojęzycznych, w Polsce nie dysponujemy tego typu rozbudowanym zbiorem. Alternatywą mogłaby jednak być całościowa analiza leksykalna materiałów do nauczania polszczyzny, przeprowadzona na wzór badań Zarzecznego (2014) i Mirochy (2019), która pozwoliłaby w sposób preskryptywny na określenie, które słowa powinny być znane studentom na poszczególnych poziomach od A1 do C2. Na tej podstawie można byłoby w sposób bardziej trafny dostosować algorytm Gunninga do potrzeb glottodydaktyki polonistycznej, co mogłoby znacząco ułatwić pracę zarówno nauczycielom, jak i uczniom.

BIBLIOGRAFIA

- Banach M. (2011), *Tekst trudny, czyli jaki? O czynnikach wpływających na trudność tekstu*. „Polonica”, nr 31, s. 27–35.
- Broda B., Ogrodniczuk M., Nitoń B., Gruszczyński W. (2014), *Measuring readability of Polish texts: Baseline experiments*, (w:) N. Calzolari, K. Choukri, T. Declerck, H. Loftsson, B. Maegaard, J. Mariani, A. Moreno, J. Odijk, S. Piperidis (red.), *Proceedings of the 9th International Conference on Language Resources and Evaluation, LREC 2014*, Reykjavik: European Language Resources Association (ELRA), s. 573–580.
- Burzyńska-Kamieniecka A. (2020), *Wykorzystanie koncepcji „plain language” w upraszczaniu tekstów do testowania znajomości języka polskiego jako obcego*. „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, s. 527–542.
- Charzyńska E., Dębowski Ł.J. (2015), *Empirical Verification of the Polish Formula of Text Difficulty*. „Cognitive Studies | Études cognitives”, nr 15, s. 125–132.
- Crossley S., Skalicky S., Dascalu M. (2019), *Moving beyond classic readability formulas: new methods and new models*. „Journal of Research in Reading”, nr 42, s. 541–561.
- Dale E., Tyler R.W. (1934), *A Study of the Factors Influencing the Difficulty of Reading Materials for Adults of Limited Reading Ability*. „The Library Quarterly”, nr 4, s. 384–412.
- Dębowski Ł. i in. (2015), *Jasnopis – A Program to Compute Readability of Texts in Polish Based on Psycholinguistic Research*, (w:) B. Sharp, W. Lubaszewski, R. DeLomonte (red.), *Natural Language Processing and Cognitive Science*, Wenecja: Liberia Editrice Cafoscarina, s. 51–61.
- Dembowska-Wosik I. (2014), *Recenzja serii materiałów do nauczania JPJO Polski, krok po kroku*. „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, s. 413–415.
- Ellis N. (2002), *Frequency effects in language processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition*. „Studies in Second Language Acquisition”, nr 24, s. 143–188.

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie.* Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, 2003.
- Gruszczyński W. i in. (2015a), *Measuring readability of Polish texts*, (w:) Z. Vetulani, J. Mariani (red.), 7th Language & Technology Conference: Human Language Technologies as a Challenge for Computer Science and Linguistics, Poznań: Fundacja Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 445–449.
- Gruszczyński W. i in. (2015b), *W poszukiwaniu metody automatycznego mierzenia zrozumiałości tekstów informacyjnych*. „Poradnik Językowy”, nr 2, s. 9–22.
- Gunning R. (1952), *The technique of clear writing*. Nowy York: McGraw-Hill Book Company.
- Janowska I., Lipińska E., Seretny A. (2015), *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, (w:) E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 31–37.
- Janowska I. i in. (2016), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Komorowska H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lado R. (1955), *Patterns of difficulty in vocabulary*. „Language Learning”, nr 6, s. 23–41.
- Laufer B. (1989), *What percentage of text-lexis is essential for comprehension?* (w:) C. Lauren, M. Nordman (red.), *Special Language: From Humans Thinking To Thinking Machines*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 316–323.
- Laufer B. (1990), *Why are some words more difficult than others? – some intralexical factors that affect the learning of words*. „IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, nr 28, s. 293–308.
- Laufer B. (2010), *Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension*. „Reading in a Foreign Language”, nr 22, s. 15–30.
- Leńko-Szymańska A. (2015), *The English Vocabulary Profile as a benchmark for assigning levels to learner corpus data*, (w:) M. Callies, Götz S. (red.), *Learner Corpora in Language Testing and Assessment*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, s. 115–140.
- Majkiewicz A. (2001), *Różne odmiany tekstów na lekcjach języka polskiego, czyli o potrzebie zachowania autentyczności językowej*, (w:) R. Cudak, J. Tambor. (red.), *Inne Optyki. „Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego”*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 125–135.
- Matyjaszczyk-Łoboda O. (2021), *Prosty język jako narzędzie do adaptacji tekstów na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego — przegląd badań*. „Oblicza Komunikacji”, nr 11, s. 187–200.
- Mirocha P. (2019), *Listy frekwencyjne jako narzędzie ewaluacji leksyki w podręcznikach do języka polskiego jako obcego. Analiza i ocena podręcznika „Krok po kroku 1”*. „Kwartalnik Polonicum”, s. 38–46.

- Nation P., Waring R. (1997), *Vocabulary size, text coverage and word lists*, (w:) N. Schmitt, M. McCarthy (red.), *Vocabulary: Description and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 6–19.
- Pęzik P. (2012), *Wyszukiwarka PELCRA dla danych NKJP*, (w:) A. Przepiórkowski, M. Bańko, R. Górski, B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Narodowy Korpus Języka Polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 253–280.
- Piekot T., Zarzeczny G., Moroń E. (2015), *Upraszczenie tekstu użytkowego jako (współ)działanie. Perspektywa prostej polszczyzny*. „Działania na tekście. Przekład – redagowanie – ilustrowanie”, s. 99–116.
- Piekot T., Zarzeczny G., Moroń E. (2019), *Standard „plain language” w polskiej sferze publicznej*. „Lingwistyka kryminalistyczna. Teoria i praktyka”, s. 197–214.
- Reeves L.M., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R. (2005), *Słowa i znaczenia - od pojęć pierwotnych do złożonych struktur*, (w:) Psycholingwistyka. J.B. Gleason, N.B. Ratner. (red.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 173–248.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego (tj. Dziennik Ustaw 2016 poz. 405). Online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W-DU20160000405> [DW 01.11.2024]
- Seretny A. (2004), *Słownictwo poziomu progowego – listy frekwencyjne a zawartość inwentarza funkcjonalno-pojęciowego*, (w:) A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, s. 269–276.
- Seretny A. (2006), *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności*. „LingVaria”, nr 1, s. 87–98.
- Seretny A. (2011), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Seretny A. (2015), *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Seretny A. (2016), *Stopień trudności słowa w perspektywie glottodydaktycznej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 60, s. 17–26.
- Sigurd B., Eeg-Olofsson M., Van De Weijer J. (2004), *Word length, sentence length and frequency - Zipf revisited*. „Studia Linguistica”, nr 58, s. 37–52.
- Sung Y.T., Lin W.C., Dyson S.B., Chang K.E., Chen Y.C. (2015), *Leveling L2 Texts Through Readability: Combining Multilevel Linguistic Features with the CEFR*. „Modern Language Journal”, nr 99, s. 371–391.
- van Ek J.A., Trim L.A. (1991), *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zarzeczny G. (2014), *Leksyka w ujęciu ilościowym (na materiale wybranych wrocławskich podręczników)*. „40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka”, s. 367–377.
- Zgółkowa H. (2013), *Słownik minimum języka polskiego*. Kraków: Universitas.
- Zipf G.K. (1949), *Human Behavior and the Principle of Least Effort. An Introduction to Human Ecology*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANALIZOWANE PODRĘCZNIKI

- Bednarska D. i in. (2021), *RAZEM po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A2*. Kraków: Avalon, s. 14, 37, 51, 73, 92, 125, 141, 148, 166, 184.
- Bucko D. i in. (2023), *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom B1*. Kraków: Avalon, s. 10, 37, 71, 82, 114, 122, 146, 165, 182, 202.
- Burkat A., Jasińska A. (2007), *HURRA!!! PO POLSKU 2 Podręcznik studenta*. Kraków: Prolog Publishing, s. 6, 14, 31, 46, 62, 84, 102, 123, 137, 154.
- Ciesielska-Musameh R. i in. (2019), *Język polski bez granic Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich klasa VII*, s. 21, 24, 38, 70, 82, 93, 113, 126, 137, 148. Online: <https://drive.google.com/file/d/1ppke-BEc7fTcnZ-kN-TtUcml1rLGse2f/view> [DW 15.10.2024].
- Ciesielska-Musameh R. Kwiatkowska K., Maćkiewicz M. (2021), *Język polski bez granic Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich klasa V*. s. 32, 48, 57, 61, 70, 89, 101, 113, 123, 128. Online: https://drive.google.com/file/d/1Qrxlr1wLbxxYo_-PedbN9W3dyhmc8xdC/view [DW 14.10.2024].
- Ciesielska-Musameh R. Guziuk-Świca B., Przechodzka G. (2022), *Z polskim w świat. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS. s. 19, 39, 56, 73, 101, 128, 147, 170, 180, 220.
- Ciesielska-Musameh R. Guziuk-Świca B., Przechodzka G. (2023), *Z polskim w świat. Część 2. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 26, 46, 67, 89, 106, 151, 167, 198, 229, 237.
- Dixon A. Jasińska A. Małolepsza M., Szymkiewicz A. (2021), *HURRA!!! PO POLSKU 3 Podręcznik studenta. Nowa Edycja*. Kraków: Prolog Publishing, s. 11, 14, 40, 54, 74, 94, 110, 134, 168, 190.
- Guźniuk-Świca B. Przechodzka G. Rocznik A., Zielińska M. (2018), *Język polski bez granic Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich klasa XI*. s. 11, 29, 53, 72, 89, 112, 165, 181, 201, 216. Online: https://drive.google.com/file/d/1_rXBLjJ0SexumROaksg3BRRTyQL0FBpZ/view [DW 10.10.2024].
- Guźniuk-Świca B. Kwiatkowska K. Rocznik A., Maćkiewicz M. (2020), *Język polski bez granic Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich klasa IX*. s. 23, 27, 52, 75, 91, 96, 131, 151, 169, 188. Online: https://drive.google.com/file/d/1PBJK_N7d4lecZBoOZA5VQOg1NnVQCZDq/view [DW 08.10.2024].
- Jastrzębska A. i in. (2017), *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci i młodzieży na Ukrainie. Tom IV*. s. 15, 35, 54, 74, 88, 114, 118, 134, 159, 191. Online: <https://wid.org.pl/podrecznik/tom-4/> [DW 09.10.2024].
- Jastrzębska A. i in. (2018), *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci i młodzieży na Ukrainie. Tom V*. s. 11, 31, 57, 68, 95, 116, 124, 146, 176, 180. Online: <https://wid.org.pl/podrecznik/tom-5/> [DW 09.10.2024].

- Kubiak B. (2017a), *Na łamach prasy, cz. I. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania*. Kraków: Universitas, s. 183, 185, 186, 188, 190, 195, 197, 199, 201, 203.
- Kubiak B. (2017b), *Na łamach prasy, cz. II. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania*. Kraków: Universitas, s. 183, 185, 187, 189, 190, 197, 201, 203, 205, 207.
- Kwiatkowska K. Rumińska M., Maćkowicz M. (2019), *Język polski bez granic Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich klasa VI*. s. 12, 24, 30, 41, 47, 58, 91, 126, 141, 147. Online: <https://drive.google.com/file/d/1vEGpZRkQCKPzYPVx2YaQC4FR0m5n1WZq/view> [DW 8.10.2024].
- Kwiatkowska K. Rumińska M., Maćkowicz M. (2020), *Język polski bez granic Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich klasa VIII*. s. 23, 27, 52, 75, 91, 96, 131, 151, 169, 188. Online: <https://drive.google.com/file/d/1nqtT-Mfwc5fqlGUXIdT2tRSReBA2ddbg/view> [DW 08.10.2024]
- Madeja A., Morcinek B. (2007), *Polski mniej obcy*. Katowice: Śląsk Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe, s. 16, 26, 44, 63, 89, 106, 130, 153, 180, 190.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A. (2022), *HURRA!!! PO POLSKU 1 Podręcznik studenta. Nowa Edycja*. Kraków: Prolog Publishing, s. 17, 24, 41, 63, 91, 96, 106, 109, 141, 159.
- Piotrowska-Rola E., Porębska M. (2013), *Polski jest COOL. Część I. Książka studenta*. Lublin: Episteme, s. 76, 107, 139, 166, 168, 192, 221, 244, 266, 303.
- Seretny A. (2014a), *Kto czyta - nie błądzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania (B2, C1)*. Kraków: Universitas, s. 11, 18, 33, 59, 83, 105, 129, 157, 181, 194.
- Seretny A. (2014b), *Per aspera ad astra. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania (C1)*. Kraków: Universitas, s. 9, 17, 35, 61, 87, 115, 143, 173, 195, 206.
- Zarych E. (2014), *Przejdź na wyższy poziom*. Poznań: Nowela, s. 15, 36, 44, 72, 115, 130, 153, 194, 228, 232.
- Zarych E. (2018), *Język kluczem do kraju*. Poznań: Nowela, s. 20, 56, 63, 75, 112, 167, 212, 255, 266, 301.

Received: 15.11.2024

Revised: 19.05.2025

Accepted: 16.10.2025

Tools and Methods for Teaching Less Taught Languages in Higher Education

TABLE OF CONTENTS

ARTICLES

Witold Ucherek, Freiderikos Valetopoulos, Aleksander Wiater Tools and methods for teaching less taught languages in higher education. Introduction.....	267
Achilleas Kostoulas, Eleni Motsiou Towards more intentional language policy in higher education: A case study of a Greek University	273
Hanna Kost, Viktoriia Luchkevych University education during the war in Ukraine: Challenges, stakes, and strate- gies in teaching French as a foreign language	287
Katarzyna Kowalik, Agnieszka Woch Preparing to learn Italian as a less used language at university level: Presenta- tion of cultural and intercultural contents on the Integrated Educational Plat- form	300
Jonathan Bendenounne, Silvia Adler Teaching grammar in classes of French as a foreign language: Current status...	313
Halina Zająć-Knapik The role of the native language and translation in leading foreign language teaching methods (on the example of the teaching of Russian).....	329
Dorota Pudo Fanfiction in teaching less commonly taught languages: The case of Romance Philology	344
Shin-Tae Kang An experiment with inverted classroom teaching of the grammar of Korean as a foreign language in a French university context	358
Tomasz Moździerz Readability of texts in textbooks for teaching Polish as a foreign language	377

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2026 wynosi 60 zł dla doktorantów i studentów,
80 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: Santander 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przelać na adres siedziby PTN

(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>



ISSN 1429-2173
eISSN 2545-3971