

L'évolution des approches glottodidactiques à l'égard de la compétence interculturelle et sa composante de conscience

ANNA WASZAU

(Poznań)

EVOLUTION OF LANGUAGE DIDACTICS APPROACHES TOWARDS THE INTERCULTURAL COMPETENCE AND ITS' COMPONENT OF AWARENESS

The main objective of this paper is the diachronic analysis (the 20th and 21st centuries) of models of (inter)cultural competence with special stress on the concept of (meta)cultural awareness component in chosen widespread approaches, such as audiovisual, communicative, intercultural etc. Aimed at organizing the state of language didactics knowledge, this critical observation of the related literature allows to grasp a clear development in the conceptualization of (inter)cultural competence in general and, in particular, in the role attributed to awareness at the "meta" level. The undertaken analysis proves that traditional conceptions, such as grammar-translation or AVM, conceived them at another level, as a (declarative) knowledge, knowing some facts about the target culture. In modern approaches, on the other hand, it is generally associated with the transversal triad of knowledge, know-how and interpersonal skills, related mainly to a reflexive attitude concerning functioning of cultures and its' entities in general. The resulting awareness, build on the observation of the source culture as the "closest" example in this sense, allows a better grasp of the mechanisms, generative and organizing principles of cultures. The (language) didactics' consequences of the respective

development are reflected in the emphasis on the imperative need to develop among learners the meta-analytic skills, based on examining the source culture.

KEYWORDS: cultural awareness, intercultural competence, foreign languages, language didactics

MOT-CLÉS: conscience culturelle, compétence interculturelle, langues étrangères, didactique des langues

EN GUISE D'INTRODUCTION

En tenant compte de l'hétérogénéité et multiculturalité des sociétés contemporaines, nous savons à l'heure actuelle que l'un des objectifs majeurs de la didactique des langues est le développement de la compétence interculturelle. Ce processus de l'enseignement/apprentissage ne se limite pas à l'acquisition des principes grammaticaux ou du vocabulaire, il faut aussi être conscient des normes, des valeurs, des standards culturels (cf. WIERZBICKA, 1999 ; THOMAS, 2003) qui motivent un comportement langagier ou non-langagier donné. Pour que l'interaction dans le contexte exolingue soit réussie, nous devrions veiller à approfondir le savoir des apprenants sur la culture cible, ainsi qu'à leur faire prendre conscience des motivations et des valeurs de caractère culturel qui orientent les attitudes des interlocuteurs.

Dans ce cadre, le présent article décrit l'évolution des différentes approches didactiques en matière de compétence interculturelle, en faisant attention particulièrement à sa composante clé de conscience. Dans la première partie, nous expliquerons brièvement le terme de « compétence interculturelle » et ses éléments constitutifs. Puis, nous analyserons quelques approches classiques et modernes de l'enseignement/apprentissage des langues dans la perspective diachronique, en observant comment celles-ci abordent (ou non) la question de la compétence interculturelle et, en particulier, de la conscience. Cela nous permettra, dans la partie suivante, d'examiner la conceptualisation contemporaine de ladite compétence

sous le même angle, où cette conscience est définie d'une manière plus novatrice, en rétablissant le rôle oublié de la culture source de l'apprenant et en mettant en valeur la perspective métaculturelle. Nous réfléchirons par la suite en quoi cette conscience consiste et comment peut-on comprendre l'importance de la culture source dans ce contexte.

1. COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

Premièrement, il convient d'expliquer le terme de « compétence interculturelle » (dorénavant : CI). Bien que ses définitions aient évolué pendant les dernières décennies, il semble que l'on continue de distinguer toujours les mêmes enjeux : « savoir repérer les comportements des individus, de construire des savoirs sur ces comportements et de produire une action efficace » (NARCY-COMBES, 2009). Nous parlons dans ce cadre d'un certain savoir déclaratif, de connaissance des faits sur la culture cible, mais aussi de savoir-faire (ang. know-how) ainsi que de savoir-être, c'est-à-dire des attitudes, qui sont liés à la sphère affective.

À côté de ces trois savoirs de base, nous trouvons aussi un quatrième composant qui est aussi souvent indiqué et mis en évidence au sein de la CI. Il est question de la conscience (méta)culturelle qui permet d'observer et de comprendre l'influence de la culture sur les attitudes, les façons d'agir de nous-mêmes et de l'Autre, comme l'affirment Hall (1959), Damen (1987), Wilczyńska (2005), Lázár (2007) ou Wilczyńska, Mackiewicz et Krajka (2019). Ces derniers, en notant l'importance de ladite conscience ainsi que le rôle de la culture source dans ce contexte, prétendent que « la conscience métaculturelle, en tant qu'élément clé pour développer la compétence interculturelle, est une sorte de conscience de la culturalité, qui peut nous assurer une distance nécessaire envers notre propre culture »¹ (WILCZYŃSKA et al., 2019 : 122). Dans ce sens, une rencontre

¹ Pol.: « Świadomość metakulturowa jako kluczowa dla budowania kompetencji interkulturowej jest pewnego rodzaju świadomością kulturowości, która może zapewnić nam niezbędny dystans do własnej kultury ».

interculturelle réussie et efficace, objectif de la CI, devient possible lorsqu'elle est accompagnée d'une réflexion plus générale permettant de comprendre les mécanismes et les principes génératifs et organisateurs régissant toute culture.

Le modèle de Fantini ci-dessous semble bien illustrer la place d'une telle conscience au sein de la CI :

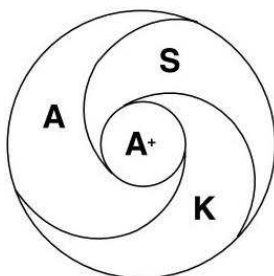


Fig. 1 : Le modèle de la CI de Fantini (2000 : 28)

Comme l'explique Fantini (2000 : 28), il s'agit « de la prise de conscience, des attitudes, des compétences, des connaissances (A+ASK) et de la maîtrise de la langue d'accueil »², où c'est justement ladite prise de conscience qui devient l'élément clé et central de toute la CI.

2. CONCEPTIONS DE LA CI ET DE LA CONSCIENCE – PERSPECTIVE DIACHRONIQUE

Suivant cette logique, nous voudrions analyser comment les différentes approches (glotto)didactiques classiques abordent la question de la CI et, en particulier, comment conceptualisent-elles sa composante de « conscience ». Ces tendances sont bien résumées par Byram (1991 : 36) qui conclut que « l'enseignement des langues étrangères [...] s'occupe traditionnellement d'une seule langue et

² Ang.: « These are awareness, attitudes, skills, knowledge (A+ASK), and proficiency in the host tongue ».

culture, alors que l'enseignement de concepts généraux serait normalement considéré comme occasionnel » (traduction de l'auteure).³ L'accent est alors mis uniquement sur la culture cible, en ignorant une prise de conscience au niveau métaculturel dont le point de départ serait l'observation de son propre contexte socio-culturel.

L'une des méthodes traditionnelles, celle de la grammaire/traduction, semble correspondre à cette idée de Byram. Bien qu'elle soit aujourd'hui critiquée pour de nombreuses raisons (cf. DAMAR, 2009), ce qui nous intéresse c'est que cette approche introduit des éléments culturels dans le processus didactique, en se basant sur la littérature classique comme support. La culture y est alors présente sous forme de savoir déclaratif concernant la culture cible, issu de grandes œuvres littéraires (cf. MACKIEWICZ, 2005). Cette approche dite « factuelle » limite la CI et la conscience à la connaissance des faits de la culture de l'Autre, en ignorant le développement des savoir-faire ou savoir-être permettant une réflexion au niveau *méta*.

Mentionnons à ce propos encore d'autres méthodes plus classiques comme directe ou naturelle (cf. PUREN, 1988). Dans leur contexte nous voyons qu'« aucune mention particulière n'est faite de la culture » (GERMAIN, 2001 : 105) dans le processus d'enseignement/apprentissage. Par exemple l'approche naturelle, en répondant principalement aux besoins physiologiques des enfants quant à l'acquisition des langues, consiste avant tout à « s'immerger » dans la langue cible sans support pédagogique théorique visant à développer des compétences bien définies. Par conséquent, nous ne pouvons pas parler en l'occurrence d'une conscience (méta)culturelle quelconque : les contenus culturels ne font pas explicitement l'objet du processus pédagogique.

Dans une autre méthode classique, celle audiovisuelle (dite MAV) ou sa variante, la méthode SGAV (structuro-globale audiovisuelle), nous voyons un certain intérêt pour des éléments de la culture cible. Nous y observons apparaître des contextes où « la culture fait partie intégrante de la langue : par les dialogues enseignés »

³ Ang.: « Foreign language teaching (...) is traditionally concerned with only one language and culture and the teaching of general concepts would normally be seen as incidental. »

(GERMAIN, 1993 : 155). Toutefois, vu que la langue elle-même y est considérée comme « ensemble de structures permettant un apprentissage par répétition » (DEMOUGIN, 2008 : 101), les contenus culturels présentés peuvent être arbitraires ou simplistes.

En passant vers une approche plus moderne, il faut évoquer à ce point celle appelée communicative. Selon les fondements de cette démarche, en s'appuyant sur des documents authentiques qui constituent la base pour le processus didactique, nous faisons déjà un clair recours à la culture, en mettant en valeur surtout les éléments de la vie quotidienne de la communauté cible. Avec l'approche communicative, nous commençons à privilégier « la langue dans sa dimension sociale » (BERARD, 1991 : 31), ce qui comprend, entre autres, une réflexion sur sa perspective sociolinguistique et discursive (cf. BERARD, 1991), en apercevant aussi sa dimension culturelle. Bien que l'on se focalise toujours sur ce qui concerne la culture cible, qui constitue le point de référence, la simplicité et l'authenticité des supports didactiques, de même que leur fort et clair ancrage dans une réalité sociale (et culturelle) concernée font que l'on se tourne vers une attitude pédagogique, favorisant la prise de conscience sur l'indissociabilité entre les phénomènes linguistiques et culturels. Ladite conscience est en l'occurrence conçue comme un savoir-faire spécifique permettant d'observer les relations (similitudes et différences) interculturelles. Une telle approche est davantage susceptible d'encourager implicitement une réflexion concernant l'interaction ainsi que les mécanismes de langues et cultures, impliquant une analyse déjà au niveau plus méta(culturel) que dans les méthodes antérieures.

Bref, les contenus culturels, bien qu'ils soient limités à la culture cible, sont présents dans la grande majorité des méthodes classiques de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Néanmoins, nous ne voyons pas de tendances à favoriser une prise de conscience « de soi et des autres » arrivant jusqu'à une réflexion métaculturelle ; ce qui compte, ce sont le plus souvent les compétences du savoir et savoir-faire qui permettent un échange rapide et efficace dans le contexte exolingue. Ce n'est que dans les années 90 où commence une (r)évolution dans le processus (glotto)didactique avec l'épanouissement de la pensée de Byram, donnant ainsi naissance à une nouvelle approche, à savoir la didactique de l'interculturel.

3. VERS L'INNOVATION – DIDACTIQUE DE L'INTERCULTUREL

C'est avec les idées de Byram, évoquées ci-dessus, que nous voyons commencer une autre « époque », plus moderne, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, par le biais de la didactique des langues et cultures. Au début des années 90, Byram prône les concepts de « conscience linguistique » et « conscience culturelle » (cf. BYRAM, 1991), deux composantes co-dépendantes pour un enseignement/apprentissage efficace et productif. Elles sont expliquées (BYRAM, 1991 : 19) comme « [...] acquisition de compétences [langagières], enrichie d'examen de la nature de langue en tant que phénomène social et culturel »⁴ quant à la conscience linguistique, et celle culturelle comme « [...] l'examen de langue [...] combiné avec l'examen de culture ».⁵ Il faut ici mentionner que Byram, à côté de Zarate (1997) ou Kramersch (1998), a promu le modèle de « locuteur interculturel » (ang. *intercultural speaker*), doté d'une « compétence communicative interculturelle » (ang. *intercultural communicative competence*). Il s'agit en l'occurrence d'une compétence complexe qui englobe non seulement les savoir-faire liés à la langue en tant que système de signes et règles, mais aussi les compétences relatives au conditionnement socioculturel d'une langue (la mise en valeur de la dimension (inter)culturelle est nettement évidente déjà au niveau de la terminologie).

Le but est non seulement de pouvoir s'exprimer correctement au niveau grammatical, lexical, syntaxique dans une langue étrangère, mais aussi de voir ce qui est propre à la culture cible comme « naturel » et « normal » (BYRAM, 1991 : 41). Pour ce faire, il est important de s'appuyer aussi bien sur l'étude de la culture de l'Autre que de soi-même. Comme écrit Byram (1991 : 36), en notant déjà au début des années 90 le rôle négligé de la culture source dans le processus de l'enseignement/apprentissage, « bien que les professeurs de langues étrangères puissent résister à l'accent mis sur la propre culture des apprenants et sur leur personne, il ne faut pas le rejeter

⁴ Ang.: « (...) skill-acquisition, enriched by the study of the nature of language as a social and cultural phenomenon ».

⁵ Ang.: « (...) study of language (...) combined with a study of culture ».

sans plus tarder. Car une compétence interculturelle et une compréhension de soi plus profonde sont loin de s'exclure mutuellement ». ⁶ Zarate (1986) va dans le même sens : pour elle, une sorte de « recul » culturel est nécessaire pour une réflexion approfondie, facilitant la rencontre avec l'Autre. En effet, nous avons besoin de « revenir » à notre propre compétence culturelle afin de saisir les représentations qui motivent notre attitude envers l'interlocuteur étranger. Ainsi, nous faisons des références entre ce qui est « à nous » et ce qui est « à l'autre », en essayant de comprendre les relations entre les deux. C'est aussi Byram avec Morgan (1994) qui affirment que c'est seulement à travers notre propre culture que nous pouvons comprendre les mécanismes culturels. Nous voyons clairement dans ces idées mentionnées l'attention prêtée au développement d'une conscience culturelle qui favoriserait une réflexion beaucoup plus « méta » que dans les méthodes plus classiques. Il semble que selon cette approche, en revenant aux concepts et valeurs liés à notre propre culture, nous pouvons soutenir le processus de la prise de conscience du fonctionnement des cultures en général.

4. PERSPECTIVE CONTEMPORAINE – VERS LA CONSCIENCE (MÉTA)CULTURELLE

En analysant les différentes approches dans une perspective diachronique, nous arrivons jusqu'aux modèles modernes, lancés par les travaux de Byram. Grâce à cet examen, nous pouvons facilement observer une claire évolution dans la manière de percevoir et de comprendre la CI : en partant des visions qui privilégiaient l'étude de la culture cible dans le sens de l'approche factuelle, en passant par la méthode communicative mettant en valeur une conscience concernant la dimension sociale des langues, nous arrivons à la conception d'une

⁶ Ang.: « Although foreign language teachers may resist the emphasis on the learners' own culture and selves, it should not be dismissed without more ado. For an intercultural competence and a deeper self-understanding are far from being mutually exclusive ».

CI « élargie », basée sur une prise de conscience (méta)culturelle. Cette tendance est aussi visible dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), le plus important document (représentant l'approche dite actionnelle) régulant le processus glottodidactique dans des conditions institutionnelles ; il s'agit en l'occurrence de « la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture » (CECRL, 2001 : 84), ce qui semble exiger une sorte de réflexion plus générale quant au fonctionnement des cultures.

Alors, la conceptualisation de la CI ainsi que de la conscience a visiblement évolué au fil des dernières décennies avec le développement des différentes approches didactiques, en arrivant jusqu'aux propositions de la didactique de l'interculturel, une source permanente d'inspiration pour les modèles contemporains. Comme l'ont déjà implicitement soulevé Byram ou Zarate, la CI est aujourd'hui comprise comme l'interaction de la triade transversale du savoir, savoir-faire et savoir-*être*, grâce auxquels une prise de conscience (méta)culturelle devient possible (cf. FANTINI, 2000). En effet, les idées de Byram ou Zarate évoquées ci-dessus semblent constituer un point de départ pour la conceptualisation de la CI et, par la suite, de la conscience dans les modèles actuels : partir d'une réflexion sur les concepts généraux relatifs aux mécanismes et les principes régissant toute culture en les observant dans leur propre environnement, le contexte culturel devient un impératif pédagogique dans le cadre de l'enseignement/apprentissages des langues étrangères (cf. MIHUŁKA, 2014).

Une telle attitude réflexive, permettant aussi la relativisation de nos propres croyances et convictions, requiert la construction d'une compétence basée sur la conscience « méta », accompagnée d'un approfondissement, d'une observation de nous-mêmes (cf. FANOVA, 2009 ; MIHUŁKA, 2014). Tenant compte du fait que différentes cultures ont quand même des principes génératifs et organisateurs communs, bien qu'elles le manifestent autrement (cf. VENEL-GUIGNARD, 2012), il semble que la culture source devient un « milieu naturel », le plus proche, pour observer le fonctionnement des cultures, ce qui permet d'atteindre un niveau de réflexion plus général, nécessaire pour la compétence et la conscience en question.

Suivant cette logique, le développement de la conscience métaculturelle dans le contexte pédagogique consiste principalement à faire prendre conscience aux apprenants des principes/paradigmes qui sont à la base de leurs propres systèmes ; leur faire réaliser qu'il y a une partie intériorisée de la culture qui influence la vision du monde et le comportement. Comme l'écrit Charaudeau (2005) dans le contexte des activités liées au travail sur l'interculturel, « la simple variable *croire qu'on est...* oblige l'élève à se mettre à distance de son jugement et provoque des prises de conscience étonnantes ». Dans ce sens, il devient nécessaire de réfléchir sur sa propre identité, appartenance, attitude avant de s'interroger sur l'Autre (cf. CHARAUDEAU, 2005). Ainsi, nous sommes en état d'observer les mécanismes culturels, les règles au sein desquelles s'organisent les cultures, ce qui permet en conséquence une réflexion de niveau plus général, abstraite et *méta*, construisant la conscience en question. Du coup, grâce à elle, nous pouvons saisir les standards, les valeurs, les motifs qui se cachent derrière les énoncés et les attitudes de l'Autre : une CI ainsi conceptualisée devient essentielle pour réussir dans l'interaction au niveau interculturel.

CONCLUSION

Comme peut en témoigner la présente réflexion, avec le développement de différentes approches nous avons vu une visible évolution quant à la conceptualisation de la CI et sa composante de la conscience ainsi qu'à la place et l'importance de celle-ci au sein de ladite compétence. Néanmoins, il semble qu'il s'avère toujours difficile de mettre ces idées et ces objectifs en pratique dans le contexte didactique. Les programmes d'enseignement, fixés par les autorités, le manque de temps pendant les cours pour aborder la thématique de l'(inter)culturel (ainsi qu'une forte insistance sur les compétences strictement langagières, grammaticale et lexicale) même dans les cours universitaires, font que la réflexion (méta)culturelle, visant à faire prendre conscience aux apprenants, n'occupent toujours pas une place importante dans le processus pédagogique (institutionnel). Ainsi conviendrait-il peut-être de réanalyser,

« revisiter » les priorités de l'enseignement/apprentissage pour que ce processus puisse devenir plus efficace, plus productif et fructueux. Et dans ce contexte, il ne faut pas oublier le rôle de notre propre culture car, comme le résume bien Nancy-Combes (2009 : 104), « la connaissance de soi et de ses propres conditionnements culturels fait partie du processus qui permet aux êtres humains d'aller vers l'autre sans toutefois renoncer à leur propre identité, en pleine connaissance de leur place dans l'organisation sociétale ».

BIBLIOGRAPHIE

- BÉRARD, Evelyne (1991): *L'approche communicative. Théories et pratiques*. Paris, CLE International.
- BYRAM, Michael – MORGAN, Carol (1994): *Teaching-and-Learning language and culture*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael – ZARATE, Geneviève (1997): *The social and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg, Council of Europe.
- BYRAM, Michael (1991): *Teaching culture and language: towards an integrated model*. In: BUTTJES, Dieter, BYRAM, Michael (ed.) *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, Multilingual Matters, 17-30.
- CHARAUDEAU, Patrick (2005): *Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue*. In: GABRY, Josianne et al. (ed.) *Ecole, langues et modes de pensée*, Créteil, CRDP Académie de Créteil. [DOI : <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite.html>], (consulté le 13. 3. 2020).
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Dider.
- DAMAR, Marie-Eve (2009): *Pour une linguistique applicable. L'exemple du subjonctif en FLE*. Bruxelles, P.I.E. Peter Lang.
- DAMEN, Louise (1987): *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DEMOUGIN, Françoise (2008): *La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes*. In: *Tréma* 30. [DOI : <http://journals.openedition.org/trema/427>], (consulté le 13. 3. 2020).

- FANOVÁ, Agnesa (2009): Bien connaître sa propre culture. Un enjeu pour la compétence interculturelle. In: International Webjournal Sens Public. [DOI : http://www.sens-public.org/article.php3?id_article=651], (consulté le 15. 11. 2019).
- FANTINI, Alvino E. (2000): A central concern: developing intercultural competence. In: SIT Occasional Paper Series. [DOI : <https://agustinazubair.files.wordpress.com/2013/04/6-developing-intercultural-competence1.pdf>], [consulté le 13. 3. 2020).
- GERMAIN, Claude (2001): *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE International.
- HALL, Edward (1959): *The silent language*. New York, Doubleday.
- KRAMSCH, Claire (1998): The Privilege of the Intercultural Speaker. In: BYRAM, Michael – FLEMING, Michael (ed.) *Language Learning in Intercultural Perspective Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge, Cambridge University Press, 16-31.
- LÁZÁR, Ildikó (2007): Guidelines for the Teaching of Intercultural Communicative Competence. In: LÁZÁR, Ildikó et al. (ed.) *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A Guide for Language Teachers and Teachers Educators*. Strasbourg, European Centre for Modern Languages, 5-11.
- MACKIEWICZ, Maciej (2005): Jeszcze raz o modelu z Tybingi. Wsparcie kompetencji interkulturowej czy utrwalenie stereotypów?. In: MACKIEWICZ, Maciej (ed.) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań, Wydawnictwo WSB, 55-62.
- MIHUŁKA, Krystyna (2014): Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość. In: *Języki Obce w Szkole* 3, 78-87.
- NARCY-COMBES, Marie-Françoise (2009): Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire. In: *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXVIII, n°1. [DOI : <https://journals.openedition.org/apliut/1239>], (consulté le 5. 3. 2020).
- PUREN, Christian (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, CLE international.
- THOMAS, Alexander (2003): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: THOMAS, Alexander (ed.) *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen : Hogrefe Verlag, 107-135.

- VENEL-GUIGNARD, Marie-Dominique (2012): La culture de l'Autre : un miroir ?. In: Synergies Mexique 2, 71-82.
- WIERZBICKA, Anna (1999): *Język – umysł – kultura*. Varsovie, Wydawnictwo Naukowe PWN, 163–189.
- WILCZYŃSKA, Weronika (2005): Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?. In: MACKIEWICZ, Maciej (ed.) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań, Wydawnictwo WSB, 15-26.
- WILCZYŃSKA, Weronika et. al. (2019): *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- ZARATE, Geneviève (1986): *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette.

Anna Waszau

Instytut Filologii Romańskiej, Wydział Neofilologii
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań, Polska
Collegium Novum, al. Niepodległości 4,
61-874 Poznań, Polska
annsza5@amu.edu.pl