

Ambasada Francji w Polsce
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

RAPORT EWALUACYJNY - SEKCJE DWUJĘZYCZNE Z JĘZYKIEM FRANCUSKIM W POLSCE

Założenia i wnioski końcowe

Laurent Gajo

*dyrektor l'Ecole de Langue et de Civilisation française
Uniwersytet w Genewie*

Współpraca

Cecilia Serra Stern

*chargée de recherche et de cours
Uniwersytet w Bernie i Lozannie*

oraz

Marek Zając

*kierownik Pracowni Języków Obcych
w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli*

Współpraca

Marlena Fałkowska

Katarzyna Zakroczymska

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

Sfinansowano ze środków:
Ambasady Francji w Polsce (Francja) / <http://www.ambafrance-pl.org/>;
Ministerstwa Edukacji Narodowej (Polska) / <http://www.men.waw.pl/> ;
Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (Polska) /<http://www.codn.edu.pl>.

Raport opracowany przez:

Laurent Gajo
Cecilia Serra Stern
Marek Zając
Marlena Fałkowska
Katarzyna Zakroczymska

Publikacja tego raportu stała się możliwa dzięki szkołom dwujęzycznym i innym instytucjom zainteresowanym, które wspomagały ekspertów przygotowujących raport. Pragniemy im wszystkim gorąco podziękować za tę pomoc.

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE, 5

Kontekst, dane i cele raportu, 5

CZĘŚĆ I: BADANIA JAKOŚCIOWE, 7

1. **Polski model sekcji dwujęzycznej z językiem francuskim, 9**
 - Rok „zerowy”, 9*
 - Pomiędzy językiem francuskim jako obcym (FLE) i językiem francuskim jako ojczystym (FLM), 10*
 - Metoda pracy, 10*
 - Rekrutacja (selekcja), 11*
 - Ewaluacja - dyplomy i certyfikaty, 11*
 - Absolwenci, 12*
 - Kształcenie nauczycieli, 12*
2. **Język widziany przez nauczycieli, nauka języka i dwujęzyczność, 12**
 - Wybór języka francuskiego, 12*
 - Korzyści z wielojęzyczności, 13*
 - Kompetencja bilingwalna, 13*
3. **Związki między językami i przedmiotami nauczania, 15**
 - Lekcja języka obcego / przedmioty niejęzykowe, 15*
 - Lekcje i przedmioty niejęzykowe, 16*
4. **Kilka wskazówek na przyszłość, 22**

ANEKS, 24

- A. **Szkoły i instytucje odwiedzone przez L. Gajo i Cecilię Serra Stern podczas pobytu w Polsce, 24**
- B. **Badanie stanu sekcji dwujęzycznych z językiem francuskim. Narzędzie robocze do zbierania danych 26**

CZĘŚĆ II: BADANIA ILOŚCIOWE, 41

1. **Początki, 43**
2. **Podstawa prawna, 43**
3. **Sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim /gimnazja i licea/, 43**
4. **Ankieta - sekcje dwujęzyczne - gimnazja (analiza), 46**
 - Wnioski, 53*
5. **Ankieta - sekcje dwujęzyczne - licea (analiza) 54**
 - Wnioski, 60*

WNIOSKI OGÓLNE, 61

ANEKS, 63

- A. **Podstawowe terminy, 63**
- B. **Ankieta - sekcje dwujęzyczne, 65**
- C. **Aneks do Porozumienia między Ministerstwem Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej a Ambasadą Republiki Francuskiej w Polsce w sprawie zasad organizowania egzaminu dojrzałości dla absolwentów klas dwujęzycznych z językiem francuskim w polskich liceach ogólnokształcących w latach szkolnych 1997/1998 i 1998/99, 75**
- D. **Przykład matury dwujęzycznej z języka francuskiego w roku 2004/2005, 79**
- E. **Bibliografia (wybór), 111**

WPROWADZENIE

Laurent Gajo

KONTEKST, DANE I CELE RAPORTU

Niniejszy raport przedstawia stan sekcji dwujęzycznych z językiem francuskim w Polsce w pierwszym półroczu roku 2005. Raport został opracowany w ramach porozumienia pomiędzy Ambasadą Francji i polskim Ministerstwem Edukacji Narodowej (MEN), przy współpracy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (CODN), zajmującego się doskonaleniem i doskonaleniem nauczycieli.

W raporcie poruszone są zarówno aspekty **instytucjonalne jak i pedagogiczne**, w chwili, gdy matura przeżywa głębokie zmiany – wprowadzenie „nowej matury” - w chwili, gdy Polska jest od roku członkiem Unii Europejskiej. Przeżywamy też kluczowy moment dla całej Europy, która zastanawia się nad założeniami edukacyjnymi poprzez „językowy plan działania” wspierając *in explicite* nauczanie dwujęzyczne jako skuteczny środek rozwoju wielojęzycznych kompetencji językowych, czy też ogólnie sukcesu szkolnego i poczucie tożsamości europejskiej

Dane w tym raporcie mają dwojaki charakter: **ilościowy i jakościowy**. Dane ilościowe są oparte na ankiecie przeprowadzonej wśród nauczycieli, koordynatorów sekcji dwujęzycznych i dyrektorów szkół dwujęzycznych. w głównej mierze dotyczą one aspektów instytucjonalnych. Dane jakościowe - głównie o charakterze pedagogicznym - przedstawiają się następująco:

- **badania dokumentów:** analiza różnych dokumentów dotyczących nauczania dwujęzycznego w klasach z językiem francuskim, ich wdrożenia i stosowania jak również reformy matury i samej ewaluacji (dokumenty w załącznikach);
- **obserwacje lekcji:** w każdym z hospitowanych gimnazjów i liceów (lista w Aneksie) przeprowadzono hospitaację (obserwację) co najmniej jednej lekcji języka francuskiego i jednej lekcji przedmiotu niejęzykowego (PN) nauczanego po francusku; w niektórych przypadkach dokonano zapisu lekcji na taśmie magnetofonowej, a z niektórych nagrań zrobiono transkrypcję.
- **(zogniskowane) wywiady grupowe z nauczycielami:** w każdej szkole badacze spotkali się z grupą nauczycieli języka francuskiego i przedmiotów niejęzykowych (PN), po to, aby zebrać ich opinie, odczucia doświadczenia i dezyderaty związane z nauczaniem dwujęzycznym (dokument w Aneksie);
- **(zogniskowane) wywiady grupowe z uczniami:** w każdej szkole badacze spotkali się z grupą uczniów (dokument w Aneksie)

Dane z przeprowadzonych rozmów umożliwiają kontekstualizację przeprowadzonych hospitaacji. Ewentualny rozdźwięk między tymi danymi (ilościowymi i jakościowymi) prowadzi do ciekawych spostrzeżeń na temat, jak postrzegają nauczanie dwujęzyczne nauczyciele i jak wygląda ono w rzeczywistości.

Główne cele raportu to:

- opisanie i wyjaśnienie skutecznych sposobów prowadzenia lekcji;
- konkretyzacja i kontekstualizacja skutecznych koncepcji metodycznych;
- wskazanie słabości;
- podanie wynikających z tego wnioski i zalecenia.

Niektóre **cele szczegółowe** będą polegały na wskazaniu walorów bilingwizmu, języka francuskiego i, rzadziej, języka obcego, jak również walorów Europy. Trzeba będzie również zdefiniować

środki i warunki do ujednoczenia metodyki, kształcenia nauczycieli, tworzenia materiałów dydaktycznych, uznawalności dyplomów, dostępu do sekcji dwujęzycznych („demokratyzacja”). Na koniec trzeba będzie przewidzieć potrzeby w dziedzinie komunikacji, funkcjonowania sieci, wsparcia naukowego i pedagogicznego.

Laurent Gajo i Cecilia Serra Stern

**RAPORT EWALUACYJNY - SEKCJE DWUJĘZYCZNE
Z JĘZYKIEM FRANCUSKIM W POLSCE**

Założenia i wnioski końcowe

**/Część I /
BADANIA JAKOŚCIOWE**

1. POLSKI MODEL SEKCJI DWUJĘZYCZNEJ Z JĘZYKIEM FRANCUSKIM

Sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim istnieją w Polsce w aktualnej wersji od roku 1992. Do niedawna istniały tylko w liceach i odpowiadały modelowi opóźnionej edukacji dwujęzycznej. Ten model – jak każdy **model opóźnionej edukacji** – jest częściowy, w tym sensie, że nauczane po francusku są tylko niektóre przedmioty. w wyniku reorganizacji polskiego systemu edukacji powstały gimnazja, a w ramach gimnazjum powstały sekcje dwujęzyczne. Ten model nauczania bilingwalnego kwalifikujemy **jako pośredni**, a więc wciąż częściowy.

W obydwu przypadkach początek nauczania dwujęzycznego jest stosunkowo późny, podczas gdy w Europie zachęca się do bilingwizmu w wieku wczesnoszkolnym (szkoła podstawowa lub nawet przedszkole). Wyniki takiego nauczania (wczesnoszkolnego) są satysfakcjonujące i powinny być brane pod uwagę.

Przed wprowadzeniem gimnazjum, w ramach nauki w liceum przewidywano, po zakwalifikowaniu do klasy dwujęzycznej, rok nauki zwany **rokiem „zerowym”**, poświęcony na intensywną naukę francuskiego, w wymiarze 18 godzin tygodniowo. „Rok zerowy” był dodatkowym rokiem nauki i w chwili obecnej praktycznie stał się zbędny w nowym systemie szkolnym. Niemniej niektóre licea zachowały rok „zerowy”, po to, aby umożliwić rozpoczęcie nauki w klasach dwujęzycznych uczniom, którzy nie uczęszczali do gimnazjum dwujęzycznego.

Przeprowadzone rozmowy z uczniami i nauczycielami zdecydowanie świadczą na korzyść „roku zerowego”. Podkreśla się w nich doskonale przygotowanie i wysoki poziom opanowania języka w porównaniu z absolwentami gimnazjum dwujęzycznego. Bez wątpienia pogłębienie tego zagadnienia i porównanie intensywnej i ekstensywnej nauki zaowocowałyby ciekawymi wnioskami. Nauka PN w języku francuskim nie mieści się w tej opozycji. To nie do końca jasne umiejscowienie PN nauczanego w języku obcym i specyfika nauczania bilingwalnego ma wpływ na organizację procesu dydaktycznego: jeżeli PN jest nauczany w języku francuskim, wówczas można dokonać podziału klasy na grupy. Poza problemem organizacji planu godzinowego lekcji, jak mówią uczniowie i nauczyciele, **wcześniejsze rozpoczęcie nauki dwujęzycznie i w większym wymiarze wydaje się nie stanowić żadnego problemu.**

Nauczyciele ubolewają, że przejście do systemu „gimnazjum-liceum” spowodowało utratę jednego roku nauki (3 zamiast 4) w liceum, co stanowi duże ograniczenie dla programów i prowadzi do kumulacji wiadomości. Oceniając według szczegółowych wymagań nauczania bilingwalnego, którego zalety można zmierzyć poprzez sam **proces zdobywania wiadomości** bardziej niż poprzez jego efekty, zmniejszeniu liczby godzin w liceum musi koniecznie towarzyszyć zmiana programów i zmiana podejścia metodycznego - musi ono być **mniej encyklopedyczne** (ten aspekt zagadnienia jest rozwinięty poniżej).

Te strukturalne zmiany niepokoją zarówno dyrektorów szkół jak też nauczycieli i uczniów. Aby poznać i zrozumieć przyczyny, tego, co w innych krajach zostałoby uznane za wzmocnienie nauczania dwujęzycznego w systemie szkolnym (wprowadzenie gimnazjum dwujęzycznego), tu jest traktowane z ostrożnością i oceniane raczej negatywnie. Trzeba między innymi przeanalizować wartość nadawaną intensywnej nauce języka francuskiego wraz z „rokiem zerowym” i obrazem jaki z tego wyłania się. To podejście na szczęście zostało skompensowane - bardzo często bez wiedzy zainteresowanych - poprzez skuteczny proces nauczania/uczenia się.

Rok „zerowy”

Rok „zerowy” ma na celu wyposażenie ucznia w solidny bagaż wiedzy językowej, w wiedzę, która umożliwi rzetelną naukę PN w języku obcym. Uznając oryginalność „roku zerowego”, można także uznać ten rok nauki jako ostatni z wariantów nauczania „tradycyjnego” języka obcego, który w innych krajach i być może także w Polsce, polega na stworzeniu „podstaw” języka, przed przejściem do nauki na przykład literatury, kultury czy innych tematów uznawanych za złożone. Daje to możliwość, zarówno nauczycielom jak i uczniom, zmierzenia poszczególnych etapów akwizycji języka w stosunku do uznanych poziomów i zapewnienie jednolitości zajęć i wyników.

Nauczanie bilingwalne opiera się na innych kryteriach. Jest realizowane poprzez przekazywanie i opracowanie treści PN, które stają się celem zasadniczym nauczania/uczenia się, w niektórych

przypadkach rozwiązuje problemy językowe, które samo stwarza, a czasami antycypuje niektóre problemy językowe, wykorzystując naukę PN i języka obcego. zorientowanego na potrzeby językowe danego PN. Jednocześnie wzmacnia i przyspiesza proces nauki PN, ponieważ uwypukla użycie języka i przekazuje wiadomości PN w języku obcym. Wymaga zresztą większej elastyczności, zarówno ze strony nauczycieli jak i uczniów, ponieważ etapy akwizycji są bardziej zniuansowane, a progresja jednostki wyprzedza zbiorową weryfikację, i jest rzadziej poddawana systematycznej kontroli nabytych wiadomości. Elastyczność, połączona z jakością rozwija zarówno zdolności kognitywne jak i językowe uczniów.

Nauczanie dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce jak do tej pory łączyło skutecznie te dwa sposoby, bez artykułowania ewentualnych sprzeczności, tej pary (PN + język obcy). Nauczanie bilingwalne PN a także FLE na poziomie liceum, odbywa się w warunkach, o których wcześniej mówiliśmy w odniesieniu do nauczania dwujęzycznego w ogóle (z zastrzeżeniem jednak współpracy pomiędzy nauczycielami PN i FLE, patrz poniżej) i ma bardzo pozytywne wyniki. z kolei doświadczenie „roku zerowego”, uznanego za jedyny środek do akwizycji języka francuskiego, pociąga za sobą opinię, na temat nauczania bilingwalnego PN, FLE i języka w ogóle, że należy bardziej pochylić się nad tym zagadnieniem, gdyż ta opinia wpływa na sposób uczenia, na motywację i niesie w sobie ryzyko przeszkadzania w przejściu do ekstensywnego modelu nauczania dwujęzycznego.

Pomiędzy językiem francuskim jako obcym (FLE) i językiem francuskim jako ojczystym (FLM)

Wziąwszy pod uwagę to, co wcześniej powiedzieliśmy, trudno mówić systematycznie o FLE w sekcjach dwujęzycznych z językiem francuskim w Polsce. o ile orientacja „FLE” dotyczy gimnazjum i klasy zerowej, o tyle sytuacja się zmienia w liceum i na lekcjach języka francuskiego jest bliska FLM. Np., podczas zajęć z literatury język nauczyciela nie podlega modyfikacjom, a uczniowie także muszą brać udział w lekcji, prawie tak jak ich koledzy (uczniowie) francuscy. Zadania na maturze (tematy, przebieg egzaminu) potwierdzają to. Obecność nauczycieli *native speakers*, lektorów francuskich, bez wątplenia wpływa na tę tendencję.

To przejście od FLE do FLM jest jednocześnie uspakajające i niepokojące. Uspakajające, ponieważ obserwujemy bardzo szybką progresję poziomu języka uczniów i wymagania przez nich kompetencji od nauczyciela. Niepokojące, ponieważ problem językowy mógłby być niedoceniony a potencjał dwujęzyczności niewykorzystany

Metoda pracy

Secje dwujęzyczne podlegają polskiemu Ministerstwu Edukacji Narodowej i rozporządzeniom władz lokalnych. Władze te wymagają, żeby uczniowie w polskim systemie publicznych szkół dwujęzycznych opanowali treści PN po polsku. Implikuje to dla PN nauczanych (także) po francusku, że podstawowa terminologia musi być opanowana w dwóch językach, co sprzyja **dwukrotnej nauce (tego samego), a nie nauce zintegrowanej.**

Nauczyciele muszą dostosować się do tej sytuacji i przerobić niektóre partie materiału jeszcze raz w języku ojczystym. Co w małym stopniu odpowiada ideałowi nauczania bilingwalnego, gdzie języki dzielą się materiał szkolną, ale nie zachodzą na siebie. Występują jedynie (języki) przy okazji powtarzania, przeformułowania generalnie jako techniki pracy dydaktycznej.

Wybór dostępnych przedmiotów jest szeroki, przy czym maksymalnie jest ich sześć: historia, geografia, biologia, matematyka, fizyka i chemia. Minimum nauczanych PN wynosi 2 – inaczej nie można mówić o nauczaniu dwujęzycznym. **Wymiana** języków zachodzi również wewnątrz PN, **ale nawet jeśli ma miejsce, to w małym stopniu mamy do czynienia z konceptualizacją.**

Jeżeli chodzi o dydaktykę języków obcych i PN, tradycja francuska bardzo odbiega od polskiej – i nie bierzemy tu pod uwagę różnic pomiędzy poszczególnymi polskimi szkołami. Globalnie, w polskiej szkole koncentruje się bardziej na produkcie niż na procesie dydaktycznym.. w efekcie wynika z tego **podejście bardzo encyklopedyczne** PN, co z punktu widzenia językowego prze-

kłada się na obraz języka jako nomenklatury (powrócimy do tego tematu). „Strategia” nauczanie/uczenie się, która jest stosowana, sprowadza się do procesu „zapamiętywanie/wchłanianie”.

Użycie dwóch języków nauczania współdziałanie dwóch systemów edukacyjnych, i niektórych nauczycieli powinno skłonić do głębszej refleksji metodycznej, do większego zróżnicowania w wyborze metod pracy. z jednej jak i z drugiej strony chodzi o przełamanie, zerwanie z pewnymi automatycznymi czy też tradycyjnymi skojarzeniami i sprzyjaniu nowoczesnemu podejściu. Ze strony francuskiej podejście krytyczne czy też analityczne nie powinno automatycznie opierać się na dydaktyce języka ojczystego, podczas gdy strona polska powinna położyć większy nacisk na język i jego związki z wiedzą, nawet w języku ojczystym.

Selekcja (rekrutacja)

Sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim cieszą się dużym powodzeniem i stają przed koniecznością selekcji kandydatów. Należy jednak odnotować, zmienność zainteresowania kandydatów, w zależności od szkoły: w jednych z trudnością udaje się utworzyć klasę dwujęzyczną a w innych większa część kandydatów nie może być przyjęta, bo tak duże jest zainteresowanie

Ogólnie chętnych do nauki w szkołach dwujęzycznych jest dużo i konieczne jest przeprowadzenie selekcji, do czego polski system szkolny jest przyzwyczajony. Selekcja wydaje się konieczna, należałoby jednak zastanowić się nad znaczeniem i sensem selekcji kandydatów. w zależności od rodzaju rekrutacji można obawiać się, że:

- dwujęzyczność będzie łączona z pewną elitą intelektualną; a przecież bilingwizm dotyczy wszystkich uczących się; tak więc nauczanie bilingwalne nie będzie „zwykłą” opcją edukacyjną, a przecież tak formułuje to europejska polityka językowa;
- trudność nauki będzie kojarzona z językiem francuskim: wiadomo, że często przedstawia się język francuski jako trudny i ”obciążony” kulturą, co może z jednej strony przyciągać pewną elitę, a z drugiej strony odpychać inną grupę ludzi, zwłaszcza w chwili, gdy angielski rozwija się, słusznie lub nie, i jest postrzegany zupełnie inaczej.

Sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim mają własną tożsamość edukacyjną, skierowane są w pierwszym rzędzie do określonej grupy odbiorców i dlatego powinny **przemyśleć dokładnie swoją obecną tożsamość i stale aktualizować swój wizerunek i grupę, do której się zwracają kandydaci** adekwatnie do innych ofert edukacyjnych i założeń transwersalnych na szczeblu europejskim.

Ewaluacja - dyplomy i certyfikaty

„Nowa matura” przyniosła poważne zmiany w procedurach i sposobach egzaminowania. Matura jest nadzorowana przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, a ocena matury jest zewnętrzna. Ten zabieg doprowadził do jednolitości egzaminu, do wprowadzenia wspólnych celów w systemie szkolnym do tej pory bardzo zróżnicowanym..

W ramach „matury dwujęzycznej”, uczniowie zdają, oprócz egzaminu z języka, egzamin z PN (przedmiot niejęzykowy) po francusku. w tym przypadku zdają tylko maturę na poziomie podstawowym a nie na poziomie rozszerzonym. Większość pytaných uczniów nie rozumie tego i twierdzi, że jest gotowa zdawać maturę po francusku z PN na poziomie rozszerzonym. Istnienie takiej możliwości wydaje się być ważne, i przeczyłoby to opiniom, że dwujęzyczność powoduje przeciążenie nauki, a język francuski jest hamulcem do szybkiego i szczegółowego uczenia się PN.

Dyplom klasy dwujęzycznej i jego specyficzność każą uczniom i nauczycielom przemyśleć pewne sprawy. Wartość dodana językowa mająca swój wyraz w zaświadczeniu wydawanym przez Ambasadę Francji, powinno być szerzej uznawane i dawać więcej uprawnień. Ilość i jakość wiedzy w nauczaniu bilingwalnym powinny być uznawane i brane pod uwagę przy przyjmowaniu na wyższe uczelnie. w dłuższej perspektywie powinno dojść do wprowadzenia „matubac”.

Absolwenci

Z rozmów z uczniami jak i z doświadczenia wynika, że sekcja dwujęzyczna nie prowadzi automatycznie na filologię romańską ani na studia o charakterze lingwistycznym. Duża część uczniów

kończących szkołę wybiera inne kierunki i ma świadomość, że wykorzysta zdobytą wiedzę będącą atutem edukacyjnym o charakterze transwersalnym. Ten stan rzeczy ukazuje sens i siłę nauczania bilingwalnego, które jest realną alternatywą edukacyjną, zbyt często szufladkowaną jako nauczanie przede wszystkim o charakterze językowym.

Kształcenie nauczycieli

Tak, jak często to bywa w dziedzinie nauczania bilingwalnego, brakuje kształcenie podstawowego dla nauczycieli. Dąży się to tego, żeby nauczyciel opanował jednocześnie odpowiednią wiedzę językową i przedmiotową, podczas gdy **brakuje rzeczywistego kształcenia specyficznego** prowadzącego do opanowania odpowiednich narzędzi i metod do nauczania dwujęzycznego. Pominąwszy szkolenia robione „ad hoc”, należałoby zastanowić się nad możliwością zatrudniania absolwentów szkół dwujęzycznych.

Bardzo często nauczanie bilingwalne wpada w swego rodzaju „przepaść” pedagogiczną, w której nauczyciele uczą w warunkach, których nigdy wcześniej nie znali. Należy tu podkreślić, że dotyczy to także sporej liczby nauczycieli francuskiego (FLE).

Stale w wypowiedziach uczniów powraca temat wykształcenia językowego nauczycieli. Bardzo cenią praktykantów i lektorów francuskich. Bardzo cenią naukę z nauczycielem rodzimym użytkownikiem języka. Ten argument, jest jak najbardziej zrozumiały, ale należy do niego podchodzić z dużą ostrożnością, gdyż utrwała on monolingwalny obraz języka. w rzeczywistości w takim przypadku nie bierze się pod uwagę wymiaru dwujęzycznego kompetencji komunikacyjnej, a w konsekwencji prowadzi to do nierównego, chociaż specyficznego, traktowania i opanowania języka (powrócimy do tego tematu).

2. JĘZYK WIDZIANY PRZEZ NAUCZYCIELI, NAUKA JĘZYKA I DWUJĘZCZNOŚĆ

To, jak nauczyciele i uczniowie postrzegają język i bilingwizm, zostało zasadniczo ustalone poprzez zogniskowane wywiady grupowe. Pozwoliły one nie tylko skontekstualizować i poszerzyć obserwacje lekcji, ale stanowią także główny element relacji pedagogicznej i potencjału uczenia. Dlatego warto precyzyjnie ustalić jaki wizerunek bilingwizmu i nauki języka mają uczniowie i nauczycieli i jakiej ewolucji on podlega.

Wybór języka francuskiego

Odpowiedzi na pytania zadawane uczniom dotyczące motywacji wyboru języka francuskiego i wielojęzyczności przy pierwszej lekturze są stereotypowe, ale ich wyjaśnienia mają charakter zrównoważony, i często kryją w sobie inne motywacje. Tym bardziej, że uczniowie znają i uczą się innych języków, przeważnie angielskiego, hiszpańskiego, włoskiego, ale nie w wymiarze dwujęzycznym.

Piękno języka francuskiego, waga kultury jaką jest nacechowany, znaczenie w Europie i świecie, ale również jego znaczenie na polskim rynku pracy.

„poza tym, tylko 4% ludzi w naszym regionie zna ten język, tak więc, gdy się zna ten język, to wielki atut przy poszukiwaniu pracy” „dużo ludzi zna angielski, a przecież francuski to drugi język Europy, to daje nam większe szanse na znalezienie pracy”
--

Fakt, że francuski jest językiem szeroko nauczany, **językiem dającym dostęp do wiedzy, mimo, że nie korzysta z takiej popularności jak angielski, wzmacnia jego atrakcyjność**, ponieważ francuski jest językiem, którego się uczy ale jest także użytecznym atutem w życiorysie. Stereotyp „francuski – język trudny” działa jako element atrakcyjności, ale może także zniechęcać. Żeby powrócić do problemu selekcji, fakt, że selekcja prowadzi do nauki francuskiego, jest preferowane w odróżnieniu od sytuacji gdy francuski jest kryterium selekcji

Dla niektórych uczniów gimnazjum wybór francuskiego daje możliwość na ożywienie języka rodzinnego, i/lub pozwala stworzyć/odtworzyć związki z Francją.

Aspekt „cywilizacji” bardzo przyciąga uwagę uczniów, którzy żalą się czasami, że ten aspekt nie jest bardziej rozwijany w nauczaniu. Skarżą się także, że język na lekcjach francuskiego jest zbyt literacki a więc w **pewnym rozdzwieku z językiem dnia codziennego**, ten rozdzwięk mniej dotyczy PN nauczanych po francuski. Wynika to z traktowania bardziej francuskiego jako „FLM” niż „FLE”. Korzystamy z tego, żeby przypomnieć, że dydaktyka FLE nie powinna brać pod uwagę wyłącznie poziomu kompetencji uczniów, ale także kontekst nauczania i jego charakter „monojęzyczny” lub „wielojęzyczny”. Nawet w sekcjach dwujęzycznych z językiem francuskim, językiem komunikacji między uczniami i nauczycielami pozostaje polski i nadaje temu programowi szkolnemu **charakter wielojęzyczny**.

Korzyści z wielojęzyczności

Wielojęzyczność przynosi, co jest oczywiste, „**otwarcie** umysłu i otwarcie na świat”, tak jak nauczanie bilingwalne, instancja pośrednia pomiędzy „tu” i „tam” które oprócz „opanowania języka”, przyczynia się do „otwarcia umysłu ponieważ są wymiany nawet artystyczne, uczestniczy się w konkursach, i jest to dobre kształtowanie charakteru”, nie zapominając o aspekcie kognitywnym i językowym jaki ono przekazuje:

„jakie korzyści przynosi sekcja dwujęzyczna w stosunku do kolegów, którzy nie uczęszczają do sekcji dwujęzycznej?”

„oczywiście, są korzyści, lepiej sobie radzimy językowo, nie mamy kłopotów z wypowiedzaniem się i ponieważ uczymy się jak skutecznie uczyć się, na czym należy skoncentrować się” „ tak, strategie, można to powiedzieć [...] czy też, że nie trzeba bać się mówić, poza tym dużo słów jest podobnych w angielskim i francuskim”

„nauka francuskiego pozwala się lepiej uczyć innych języków, bez względu na to czy to jest hiszpański czy angielski, dzięki podobieństwom”

Atutem bilingwizmu do nauki innych języków, i poznania innego języka romańskiego –ten argument pojawia się często.

Zresztą, dwujęzyczność jest regularnie łączona z wieloma walorami, takimi jak **tolerancja**, które można wykorzystać w projekcie edukacyjnym i obywatelskim Unii Europejskiej

Kompetencja bilingwalna

Nauka w sekcji dwujęzycznej może zarówno potwierdzić jak i zdementować percepcję, jaką uczniowie mają w odniesieniu do jednostki dwujęzycznej. Punkty widzenia są różne na temat bi/wielojęzyczności, postrzeganej raczej jako dodatek do kompetencji, a czasami jako oddzielną kompetencję. Odnotujmy tutaj, że licealiści, którzy przeszli przez „rok zerowy” jako definicję osoby dwujęzycznej podają stereotyp, że jest to osoba mówiąca doskonale w obu językach. z kolei uczniowie gimnazjum podają spontanicznie **definicję funkcjonalną** – i bardziej adekwatnie jeśli chodzi o terminologię językową – osoby dwujęzycznej:

„...być dwujęzycznym nie oznacza nie robić błędów w języku obcym ale przechodzić bez problemu z jednego języka na drugi”

„robienie błędów jest rzeczą naturalną ponieważ robimy także błędy mówiąc po polsku, tak więc jest niemożliwe nie robienie błędów we francuskim”

Definicja bilingwizmu idąca w parze z uznaniem funkcjonalności nauczania bilingwalnego i korzyści jakie można wyciągnąć z dydaktyki, która wymienia się lub integruje język francuski i język ojczysty. A jednocześnie, niespodziewanie pojawia się świadomość przynależności do pewnej elity pomiędzy najlepszymi, co oczywiście wzmacnia motywację:

„robimy dwa razy to samo, bardzo uważamy na lekcjach o charakterze dwujęzycznym, są osoby inteligentne, na przykład między nami nie ma głupich uczniów [śmiechy] i poza tym, tutaj wszyscy chcą się uczyć, chcą odnieść sukces, mamy więc dobre oceny; nauczyciel francuskiego nam tłumaczy tak, jak profesor polski, ale być może najpierw po francusku potem po polsku, ponieważ obaj dają różne wyjaśnienia na ten sam temat”

Nauczyciele podzielają opinię uczniów i są świadomi ich znakomitego poziomu i siły ich motywacji:

„Trzeba dużo pracować, dużo szukać, to także środek do wzbogacania się osobowościowego”

„Przygotowanie zajęć, pomoce, mam książki francuskie, ale nie są zgodne z polskimi programami, więc pracuję dużo na komputerze, żeby przygotować moje teksty, ciągle jest brak czasu, ale to jest bardzo wzbogacające, no i mamy bardzo inteligentnych uczniów, bardzo motywowanych, którzy chcą pracować, to są najlepsi uczniowie, tak więc my nie mamy problemów, gdy pracujemy w innych klasach, widzimy, że oni nie są motywowani, nie chcą się uczyć”

Dla innych nauczycieli praca w sekcji dwujęzycznej jest okazją do **głębszej refleksji** na temat nauczanego przedmiotu i możliwości polepszenia swego warsztatu:

„jest faktem, że to zajmuje dużo czasu, pracuję z kserówkami i przechodzę z języka na język, ponieważ trzeba zrozumieć problem po francusku i po polsku”

„jest bardzo interesujące nauczanie historii przechodząc od jednego punktu widzenia do drugiego, na przykład historia z perspektywy polskiej i francuskiej”

Generalnie praca dwujęzyczna jest przedstawiana – zarówno dla nauczyciela jak i dla ucznia – jako droga. Należy pamiętać, że jest to inwestycja, która przynosi satysfakcję. Niektórzy z nauczycieli przyznali, że odczuwają **gratyfikację intelektualną** – pod nieobecność, trzeba to powiedzieć, gratyfikacji finansowej – z nauczania bilingwalnego, że jest to ucieczka od rutyny i codziennej monotonnej pracy.

Dla wszystkich wybór francuskiego był podyktowany miłością do języka francuskiego i kultury francuskiej i doceniają rolę i wsparcie Ambasady Francji:

„Współpraca z Ambasadą Francji jest owocna, pozwala na korzystanie ze staży specjalistycznych we Francji, które są doskonałą okazją do kształcenia się”

Jedno z pytań zadanych nauczycielom dotyczyło ewentualnych korzyści nauczania bilingwalnego dla języka ojczystego. Był to także sposób na zweryfikowanie, czy problematyka dwujęzyczna wychodzi poza zwykłe ramy (koncentracja wysiłków dydaktycznych na języku francuskim), na korzyść podejścia holistycznego, który przewiduje **połączony wkład obu języków**. Niektórzy nauczyciele z gimnazjum, obserwują to zjawisko, przypisując mu różne znaczenia i przyczyny, w związku z brakiem odpowiedniego wykształcenia. Ogólnie zauważają, że uczniowie z sekcji dwujęzycznych są bardziej „wydajni” w języku ojczystym niż ich koledzy monolingwalni nie doszukując się jednak przyczyny tego faktu:

„obydwa języki, polski i francuski są tak różne, uczniowie szybko zdają sobie sprawę, że nie można tłumaczyć że to musi pochodzić ze środka języka. To zmusza do refleksji na temat obu języków i prowadzi do poprawienia wyników w języku ojczystym”

„języki mieszają się, francuski miesza się z polskim życiem codziennym, tak więc polski jest wzbogacany”

Globalnie, nauczyciele i uczniowie są zadowoleni z nauki i wyników w sekcjach dwujęzycznych. Obserwacje lekcji potwierdzają wielkie zainteresowanie dla tego rodzaju nauczania, wspieranego przez odpowiednie zasoby dydaktyczne. Te zasoby wymagają jednak pewnego odnowienia.

3. ZWIĄZKI MIĘDZY JĘZYKAMI I PRZEDMIOTAMI NAUCZANIA

Istotą program dwujęzycznego jest **sprzyjanie uczeniu się języków poprzez używanie ich jako środka do interakcji** w ramach PN. w sekcjach dwujęzycznych z językiem francuskim, j. francuski figuruje tam jako przedmiot nauczania oraz jako język występujący podczas nauki PN. Znajdujemy się w ostatecznej fazie metod komunikacyjnych, dla których **nauczanie musi przechodzić przez użycie, i poprzez problemy napotkane w trakcie posługiwania się językiem**. Chodzi o używanie języka w konkretnych sytuacjach komunikacji, w tym przypadku podczas wykonywania zadań szkolnych. Przed nauczaniem bilingwalnym staje pewna ilość ograniczeń:

- nauczanie bilingwalne sugeruje odwołanie się do pedagogiki frontальной;
- nauczanie bilingwalne sponuje także dydaktykę konstruktywistyczną;
- nauczanie bilingwalne podporządkowuje „jakość” środków komunikacji celom danego zadania.

Należy zauważyć, że **tradycja polska i francuska nie wychodzą z tych samych źródeł i doświadczeń** jeśli chodzi o orientacje i tendencje metodyczne, nie licząc zmian interpersonalnych pomiędzy poszczególnymi nauczycielami.

Jeśli chodzi o związek między językiem obcym i PN, wielu uczniów mówi, że **wydaje im się, że mogą nauczyć się więcej francuskiego na lekcji języka niż na zajęciach PN w języku francuskim**. Ta opinia wynika bez wątpienia z faktu, że treści językowe są obecne na lekcji FLE *in explicite*, a mniej odczuwalne są na lekcji PN. Można to także przypisać **zmiennemu poziomowi kompetencji językowych nauczycieli PN**. Ten aspekt nie powinien być pomijany i stanowi jeden z większych problemów programów dwujęzycznych, które nie przyjmują za zasadę „jedna osoba – jeden język”. w takim przypadku bilingwizm jawi się jako wyzwanie dla nauczyciela i uczniów, i w niektórych sytuacjach mówi się o **”współuczeniu”**.

W związku z tym, że uczniowie chcą uczyć się języka głównie na lekcjach języka francuskiego, nauka ta opiera się zasadniczo na schemacie metodycznym, gdzie język odgrywa rolę wcześniej nabywanej wiedzy, podstawy, która zostanie wykorzystana na lekcji PN. Tak więc następuje **zerwanie – sprzeczne z podejściem komunikacyjnym – pomiędzy uczeniem się i komunikacją – nauka języka poprzedza komunikację**.

Lekcja języka obcego / przedmioty niejęzykowe

Dyrekcja, nauczyciele uczniowie uważają więc wcześniejszą akwizycję francuskiego za „twardy fundament”, na którym buduje się wiedzę przedmiotową. Ta percepcja z pewnością wywodzi się z dziedzictwa „roku zerowego”, i jest wzmacniana w pewien sposób przez gimnazja, w których PN wprowadza się w drugim roku nauki, po wcześniejszym skoncentrowaniu nauki na języku francuskim FLE w I klasie. Odnotujmy, że ten wybór pedagogiczny, tak jak wybór „roku zerowego”, może się obronić w przypadku metodyki dwujęzycznej, ale musi się opierać na innych przesłankach i intencjach, gdzie komunikacja i nauka zazębiają się

W każdym razie, przed przystąpieniem do nauki PN w j. francuskim uczniowie uważają, że posiadli niezbędne reguły gramatyczne i językowe, które są im potrzebne do kontynuowania nauki. Pytani o ocenę akwizycji języka francuskiego na lekcjach PN kilku uczniów bardzo dziwiło się i nie mogło w pytaniu doszukać się sensu, ponieważ mogli już posiadać niezbędną wiedzę („znamy już francuski”) i nie widzą związku pomiędzy francuskim na PN i francuskim FLE.. Ich zdaniem przedmioty są oddzielone, **język PN sprowadza się najczęściej do specjalistycznej nomenklatury, a francuski „podstawowy język” pozostaje zbiorem reguł**.

„Stwierdzono, że lekcja języka francuskiego musi być intensywna ponieważ 2 godziny tygodniowo to za mało, to nic nie daje, w pierwszym roku nauczania mieliśmy 20 godzin tygodniowo i to naprawdę daje dużo. MÓWI SIĘ. Uczyliśmy się fonetyki, cywilizacji, gramatyki, posiadliśmy takie opanowanie językowe, że pozwalało to lepszą naukę fonetyki i w ogóle”

„Czy zamierzasz uczyć się francuskiego w inny sposób niż do tej pory i dlaczego?” „Moim zdaniem należy połączyć dwie nauki; , ponieważ na francuskim uczymy się struktur, gramatyki, użycia języka a na PN uczymy się słówek, zwrotów, i kiedy używamy tych dwóch rzeczy, dochodzi się do dwujęzyczności” „moim zdaniem to się różni, geografia na przykład, mówimy po francusku, tak więc opanowujemy francuski, mówimy biegle, tworzymy zdania, mówimy o turystyce, po francusku a na zajęciach językowych musimy uczyć się czasowników, gramatyki, literatury, więc jest to bardziej formalne, francuski to więcej zeszytów, form do nauczenia, to zupełnie inaczej niż PN”

Uczniowie są postrzegani jako praktycznie mający odpowiednią znajomość języka francuskiego („uczniowie mają dobry poziom opanowania języka!”) a rozwój języka francuskiego jest w gestii nauczyciela języka francuskiego, prowadzi niektórych nauczycieli PN do tego, że w ogóle nawet nie biorą pod uwagę współpracy z nauczycielami języka francuskiego. w przypadku problemów raczej odwołują się do lektora francuskiego .

Związek wiedzy językowej i przedmiotowej jest postrzegany głównie na poziomie leksyki (listy specjalistycznej terminologii) i bardziej ważny dla przedmiotów humanistycznych. Generalnie **PN jest postrzegany jako miejsce stosowania tego co zostało nabyte na lekcji języka**, w zamian za oddzielną akwizycję specjalistycznej leksyki. To prowadzi nas do sprecyzowania kwestii związków w konstrukcji wiedzy językowej i przedmiotowej.

Lekcje i przedmioty niejęzykowe

Mówiliśmy wcześniej, że nauczanie bilingwalne proponuje zmiany w metodyce i stanowi przedłużenie metod komunikacyjnych. Mówiąc to, traktujemy nauczanie dwujęzyczne jako **alternatywę dla tradycyjnego nauczania języków**, co jest faktem. Niemniej, taki typ nauczania zajmuje przede wszystkim miejsce PN i przyczynia się do odnowy metod pracy. Więzy pomiędzy językami i PN mogą wówczas być rozważane z punktu widzenia tych ostatnich.

Zmiany metodyczne PN dotyczą także samych przedmiotów niejęzykowych. w tym znaczeniu, reforma szkolna polskiego systemu edukacji stwarza szerokie pole dla interdyscyplinarności, dając pole do działania nauczaniu bilingwalnemu, niestety niedostatecznie wykorzystane przez nauczycieli. Tu także projekty interdyscyplinarne kosztują czas i wymagają czasami przerobienia i dostosowania programów. Wyzwanie zdaje się być identyczne dla obu stron (tradycja francuska i polska) i stanowi podstawowe zadanie dla większości programów bilingwalnych i systemów edukacyjnych.

Powróćmy do związków pomiędzy językiem obcym i PN. Bardzo często w kręgach edukacyjnych nadaje się dużą wagę przedmiotom humanistycznym, a zwłaszcza historii. To wynika z postrzegania języka jako „język-kultura”: wymiar mniej widoczny na przykład w matematyce. **Język nigdy nie jest transparentny i problematyzuje dostęp do wiedzy**, bez względu na to, jaki by on nie był. Stwarza to **dodatkową szansę do pogłębienia i ugruntowania wiedzy**.

Atut przedmiotowego nauczania bilingwalnego zasługuje na szczególną uwagę. Ten atut często ma kłopoty z wyłonieniem się na powierzchnię u nauczycieli w dyskursie otwartym (jawnym), ale często pojawia się na lekcji bez wiedzy nauczyciela. Obserwowane lekcje wskazują na to. Tak więc, **związki pomiędzy PN, językiem i wielojęzycznością** stwarzają okazję do znakomitego wykorzystania ich i do finezyjnego zastosowania rozwiązań metodycznych zarówno w przedmiotach humanistycznych jak i w innych. Nawet jeśli istnieje duża różnica pomiędzy poszczególnymi szkołami, zauważa się, że nauczyciele PN przerabiając tematy, które są właściwe dla ich przedmiotów, nie wahają się poprawiać, przeformułować, przetłumaczyć na polski, jednym słowem,

przy pomocy wszelkich możliwych środków usuwają niejasności dyskursywne, pracując bardzo często jako *interfejs pomiędzy językiem obcym i PN*. To działanie nie jest tematyzowane, nie jest naprawdę uznawane i doceniane zarówno przez nauczycieli jak i uczniów, którzy widzą w tym bardziej niekompetencję w języku francuskim niż realizację bardzo pożytecznego procesu akwizycji zarówno językowej jak i przedmiotowej. Czasami uczniowie, którzy pracowali w sposób znakomity na wysokim poziomie złożoności kognitywnej i językowej, będą odczuwać zniechęcenie wywołane brakiem zapamiętywania terminów specjalistycznych, co z kolei wydaje się podminowywać ich system auto-ewaluacji.

Teraz spróbujemy pokazać kilka związków, powiązań pomiędzy wiedzą językową i przedmiotową, tak jak udało się zaobserwować to na lekcjach.

Rozpocniemy od obserwacji z lekcji matematyki, gdzie nauczyciel omawiając nierówności, uzupełnia uczniom wiedzę językową, a poza tym wykorzystuje zmianę języków, przechodząc od francuskiego do polskiego i na odwrót, żeby sprecyzować znaczenie treści przedmiotowych i żeby wyjaśnić je. **Proces eksplikacji, którego zasięg przekracza cele lekcji** i który jest „rentowny” w całkowitym procesie akwizycji.

„vérifie une solution” versus „fournit/trouve une solution”
„à la droite de” poprawione na „à droite de”
„plus grand” poprawione na „supérieur”
„au-dessus” versus „au-dessous”, najpierw weryfikacja znaczenia, następnie weryfikacja ważności jednego lub drugiego terminu dla dowodu matematycznego, który jest przeprowadzany
do przetłumaczenia na język ojczysty termin „écart” nie wydaje się dostatecznie jasny i zostaje zamieniony na „la différence”. Wcześniej żaden uczeń nie podniósł problemu rozumienia tego terminu po francusku
„si et seulement si”, nie inaczej tematyzowane, ale stanowiące problem przy tłumaczeniu na język polski i jest więc podane w tym języku
opozycja między „plus possible” i „plus probable”
skorygowanie wymowy jednego ucznia /lœr/ i opozycja fonetyczna pary „l'heure” i „l'aire”

W identyczny sposób, **uzupełnianie się pomiędzy nauczycielami języka i PN** wydaje się być lepiej rozumiane i planowane, gdy następuje zmiana paradygmatu. To właśnie w gimnazjum daje się odczuć ten wymóg, ponieważ nauczyciele mogą w mniejszym stopniu liczyć na wcześniejszą znajomość języka i muszą znaleźć rozwiązania, żeby wspólnie budować tę wiedzę. Tak więc w jednym z hospitowanych gimnazjów, nauczycielka matematyki spontanicznie podała przykład współpracy z nauczycielką j. francuskiego: poprosiła ją o poruszenie zagadnienia gramatycznego, które miało być przydatne na jej lekcji - w tym wypadku chodziło o pronominalizację nawet jeśli koleżanka musiałaby przy tej okazji zmienić swój wcześniej ustalony program.

Na lekcji geografii nauczycielka omawiała jakiś element z dziedziny geografii. Przy okazji omawiania pojawił się termin „canal”. Nauczycielka dokonała wzmocnienia użycia językowego podając spontanicznie formę liczby mnogiej „canaux”, a żeby zapamiętać wzór tworzenia liczby mnogiej dodała „mondial – mondiaux”. Czy współpracuje więc z koleżanką uczącą francuskiego? „Jest praca, którą wykonujemy wspólnie. Nauczyciel, który ma problem językowy, zwraca się do nauczyciela francuskiego. Na przykład wspólnie poprawiamy teksty przedmiotowe pod względem struktury, gramatyki, ale nie pracujemy razem nad słownictwem, nad tekstami czy też kluczowymi słowami, tylko zajmujemy się gramatyką”, a nauczycielka francuskiego dodaje: „jest prawdą, że nie można pracować nad terminologią, jeśli nie ma się specjalizacji z przedmiotu, ale współpracujemy jeśli chodzi o inne zagadnienia”.

Jednakże ci sami nauczyciele przypominają, że **znajomość terminologii przedmiotowej jest wymagana, jako element wcześniej nabyty, do nauczania/uczenia się PN**. Dotyczy to zarówno nauczyciela jak i uczniów. w związku z tym pierwszą fazą nauczania przedmiotowego odbywa się w dwóch językach, z tłumaczeniem z jednego języka na drugi. Później stopniowo odchodzi się od

języka ojczystego, w zależności od potrzeb klasy. Jest to praktyka, z której **korzyści nie sytuują się, tam gdzie należałoby się tego spodziewać – akwizycja terminologii – ale w przechodzeniu z jednego języka do drugiego**, ze wszystkimi wyjaśnieniami językowymi i przedmiotowymi jakie w sobie zawiera.

Przejdziemy teraz do analizy fragmentu lekcji biologii przeprowadzonej w gimnazjum, w kasie II. Ta lekcja, bardzo bogata w treści, została zarejestrowana i dokonano całkowitej jej transkrypcji (Aneks). Wymiana języków odbywa się szybko i poprawnie, zawiera potrzebę podawania terminologii w języku ojczystym (systematyczne tłumaczenie nie bardzo dające pogodzić się z metodyką bilingwalną) bez niepotrzebnej straty czasu i **z maksymalną korzyścią zarówno dla przedmiotu jak i dla języka**. Tematem lekcji są siły życiowe Człowieka. Nauczycielka mówi, że lubi pisać Człowiek wielką literą i **wykorzystuje drobne uwagi językowe do podania treści przedmiotowych**.

- 52-Nauczyciel ils grandissent\l. les organismes vivants . grandissent .. d'accord\l. mais la fonction vitale. on peut pas vraiment dire que c'est 'l'agrandissement' c'est pas tout à fait vrai . on va parler de la . croissance\l. la croissance . VOUS . vous êtes en période de. CROISSANCE. parce que vous êtes jeunes . vous êtes des adolescents . vous êtes en période de pleine. croissance . (?) po polsku? (*et ? en polonais*)
- 53-Uczeń wzrost (*la croissance*)

Na tym etapie klasa pracuje nad funkcją wzrostu. w celu wskazania każdej funkcji, nauczycielka wychodząc od czasownika (np.: „manger”, „respirer”) dochodzi do odpowiedniej formy rzeczownikowej (np.: „nutrition”, „respiration”). Mówiąc o „manger”, przywołała synonim „se nourrir”, bliższy morfologicznie rzeczownikowi „nutrition”. Ten zabieg odgrywa nie tylko rolę wzbogacenia słownictwa, ale przede wszystkim utrwalenia konceptu. Globalnie, **temu ćwiczeniu na nominalizację, ćwiczeniu o charakterze językowym, towarzyszy proces konceptualizacji**. Żeby powrócić do funkcji wzrostu, nauczycielka naprowadza na właściwy termin (52). Od „grandir” przechodzi do „croissance”, która nie podlega prostej derywacji morfologicznej. Nauczycielka antycypuje problem, podając niepoprawną formę „agrandissement” i wskazując właściwą (52-53). Ta praca, o charakterze lingwistycznym, aktywizuje oczywiście kompetencję metajęzykową, ale bez wątpienia **wspomaga stopniowe opanowanie treści przedmiotowych**. Zamiana języka (52-53) ma na celu jedynie podanie ekwiwalentu bez większego problematyzowania.

- 80-Nauczyciel c'est bien . la 'reproduction'\... la 'reproduction'\l. en polonais nous avons le mot 'reprodukcja' mais c'est quoi\l. co to jest reprodukcja/ (*qu'est-ce que c'est la reproduction*)
- 81-Uczniowie (*brouhaha*)
- 82-Nauczyciel Nie, nie to jest od-:XXX reprodukcja . gdzie się widzi reprodukcję (*ça ne vient pas de là, la reproduction, où est-ce qu'on trouve une reproduction*)
- 83-Uczeń w muzeum (*dans un musée*)
- 84-Nauczyciel obrazu. w muzeum . odtworzenie czegoś prawda\l. nie rozmnażanie . nie mówimy o reprodukcji. jeśli ktoś tłumaczy słowo la reproduction na reprodukcję, to jest nie prawidłowo. reprodukcję mamy w muzeum . (*le tableau dans le musée, la reproduction de quelque chose n'est-ce pas ? non, pas la multiplication, nous ne parlons pas de la reproduction, si quelqu'un traduit le mot „reproduction” en polonais „reprodukcja”, ce n'est pas correct, nous avons une reproduction dans un musée*) en polonais dans un museum . (X) reproduction de tableaux . mais sinon le verbe\l . ou le nom\ (XX) la reproduction- '(rozmnażanie)' et le verbe\l . se\l. reproduire\l . se . reproduire\l (6 secondes) donc on va dire que les organismes vivants ILS\l. SE\l. les organismes . ils . se\l

W tym drugim fragmencie, **podejście kontrastowe między językiem ojczystym i obcym** jest ważne dla problematyzowania nie tylko stosunku między językami, ale również treści przedmiotowych.

- 132-Nauczyciel (*corrige*) je respire\l. (X) . je respire
- 133-Uczeń e::t je . me lève
- 134-Nauczyciel non . bouge
- 135-Uczeń je bouge
- 136-Uczeń je bouge\l. alors est-ce que tu vas conjuguer ça . si je pense à moi-même\... pour vivre\
- 137-Uczeń euh . nous repro:::[duisons

138-Nauczyciel [dui::sONS . nous nous reproduisons comme espèce . jako gatunek (*en tant qu'espèce*). n'est-ce pas . MOI . je dois pas me reproduire . mais nous parlons de l'espèce . l'espèce . se reproduit . moi pas nécessairement . donc (X) très bien . très bien\ . nous nous reproduisons . moi\ . je me reproduis ou je me reproduis pas . d'accord\ et puis qu'est-ce que (XX) moi/

Po wskazaniu różnych funkcji życiowych w postaci form czasownikowych i rzeczownikowych, nauczycielka ponownie używa ich, mówiąc „les organismes vivants ... grandissent, se nourrissent, itd.”, „moi ... je grandis, je me nourris, etc.”. Pod tym pozornie „mechanicznym” ćwiczeniem kryje się **utrwalanie treści przedmiotowych i form językowych**. Użycie form językowych jest podporządkowane, nawet jeśli jest to minimalne, kontekstowi. Zainteresowanie tą sekwencją opiera się na zerwaniu ze schematem składniowym wraz z pojawieniem się „se reproduire”. Nie jest prawidłowe mówienie „je me reproduis”, ale „nous nous reproduisons”. Nie chodzi o problem gramatyczny sensu stricto, ale o kwestię związaną z konceptem reprodukcji. Prawidłowe zrozumienie konceptu blokuje formę „je”, **składnia staje się więc narzędziem na usługach PN**. to pozwala też nauczycielce dokonać rozróżnienia między jednostką i gatunkiem.

Takie związki między językiem i PN wymagają oczywiście solidnego przygotowania metodycznego nauczycieli jak również odpowiedniego poziomu językowego. Czasami, jeśli brak nauczycielowi tych cech, te potencjalne związki z PN nie zachodzą a korzyści pedagogiczne są wówczas zminimalizowane.

Powróćmy do fragmentu lekcji matematyki w II klasie liceum. ilustrującego formę „**hermetyczności**” przedmiotowej w odniesieniu do języka.

- 1- Nauczyciel est-ce possible qu'une tangente passe par un milieu de cercle
- 2- Uczeń non
- 3- Nauczyciel pourquoi
- 4- Uczeń parce qu'une tangente passe par un point de contact d'un cercle

Pojęcie „tangente” w matematyce ma precyzyjną definicję, słowo „tangente” występuje także w języku codziennym, oczywiście ma inne znaczenie. Aby odpowiedzieć na pytanie jakie nauczyciel stawia (1), uczeń podaje jedynie wyjaśnienie matematyczne i nie do końca wiadomo, czy zrozumiał ten termin. Odniesienie się do znaczenia tego terminu w języku codziennym z pewnością wsparłoby konstrukcję wiedzy przedmiotowej, i umożliwiłoby aktywowanie procesu opartego na intuicji i/lub wiedzy wcześniejszej uczniów.

Z punktu widzenia metodyki, **sukces nauczania bilingwalnego zależy od wkładu uczniów w problematyzację wiedzy**. Jednak, nie należy przeceniać ich zdolności językowych i kognitywnych, bo wówczas popadniemy w podejście encyklopedyczne, frontalne, które nie skupia się na procesie konstruowania wiedzy. Często ta przeszkoda jest omijana, pozostaje jednak kwestia trudniejsza - **problematyzacja tego, co nie wydaje się być problemem**. Na przykład, w historii Rewolucji francuskiej poznanie terminu „sans culottes” jest konieczne, ale zrozumienie, że nie tłumaczy się go na polski, przynosi informacje na poziomie pojęcia; zrozumienie, że do słowa „pauvres” w opozycji stoi nie tylko przymiotnik „riches”, ale dwie kategorie obywateli „actifs” jest bardzo pouczające, tak jak fakt uchwycenia idei równości w Deklaracji praw człowieka i obywatela. **Podejście encyklopedyczne ma niebagatelne konsekwencje dotyczące procedur nauczania/uczenia się**: jeśli jest postrzegane jako nomenklatura do zapamiętania, a PN jako zestaw pojęć do wyuczenia się. Sposób utrwalenia wiedzy rezerwuje pokaźne miejsce dla memoryzacji i wcześniejszego przygotowania lekcji przez nauczyciela. Tak więc, w trakcie jednej z hospitowanych lekcji geografii w II klasie gimnazjum, po pierwszym zadaniu mającym na celu zebranie posiadanych przez uczniów wiadomości na temat Afryki, uczniowie ograniczyli się do zaznaczenia krątek leksykalnych bardzo dobrze opisanych przez nauczycielkę.. Ten sposób pracy znajduje usprawiedliwienie w przypadku nauki uczniów początkujących w nauczaniu bilingwalnym, nauczyciel nie wyciąga odpowiednich korzyści z **formy interaktywnej**, którą przecież stosuje.

Te **kwestie metodyczne** stanowią prawdziwe wyzwanie dla systemów dwujęzycznych i wymagają odpowiedniego wykształcenia nauczycieli. Problem pojawia się zarówno w momencie, gdy uczniowie zaczynają ten rodzaj nauki jak i gdy są już w stadium zaawansowanym opanowania języka:

- na początku nauczyciel ma tendencję do używania podejścia encyklopedycznego, leksykalnego z punktu widzenia lingwistyki i oparte głównie na tłumaczeniu i sankcjonowaniu wiedzy;
- pod koniec, nauczyciel uważa, że język jest opanowany i nie problematyzuje go dostatecznie i redukuje korzyści zarówno po stronie PN jak i języka.

W tym ostatnim przypadku popada się w podejście monolingwalne typu „FLM”, zarówno w przypadku PN jak i języka obcego. Na przykład na hospitowanej lekcji historii w klasie maturalnej, nie problematyzuje się związków terminów z jednej listy: „dénazifiée”, „démilitarisée”, „décartélisée” i „démocratisée”, ponieważ ten ostatni ma inną budowę morfologiczną. Również fakt, że przymiotnik „démocratique” nie pojawia się przy „NRD – Niemiecka Republika Demokratyczna”, ale jako „RFN” mógłby posłużyć do refleksji.. **Wiadomości są częściej stawiane obok siebie niż łączone**

Przypomnijmy jednak, że wielu nauczycieli potrafiło – i jest to godne podkreślenia - porzucić te przyzwyczajenia lub ograniczenia metodyczne, nawet jeśli wciąż pozostają przywiązani do **podejścia przede wszystkim leksykalnego**. Jako dowód podajemy kilka fragmentów lekcji biologii w II klasie liceum. Tematem są relacje między gatunkami:

1-Nauczyciel	qu'est-ce que ça veut dire la coopération
2-Uczeń	c'est favorable pour les deux (sous-entendu : „espèces”)
[...]	
3- Nauczyciel	comment vous pouvez décrire la concurrence ... concurrence ou compétition ce sont des synonymes (4'') en polonais c'est plus facile <konkurencja>
4-Uczeń	une lutte
[...]	
5- Nauczyciel	il y a trois types de relations . neutre
6-Uczeń 1	positive et négative
7-Nauczyciel	neutre . qu'est-ce que ça veut dire
8-Uczeń 2	l'interaction est nulle

Ta lekcja ma za zadanie omówienie trzech typów relacji między gatunkami, tak jak to widać (5 i 8). **Terminy są problematyzowane, zarówno pod względem językowym jak i przedmiotowym**. Ekwiwalencja pomiędzy „neutre” i „nulle” nie jest oczywista poza paradygmatem biologicznym. Aby wyjaśnić termin „concurrence”, sensu stricte lingwistycznego, nauczycielka odwołuje się do „compétition”, synonimu bliższego językowi angielskiemu, a następnie przechodzi na polski. Transparentność terminu polskiego w stosunku do terminu francuskiego nie przynosi prawdopodobnie dodatkowych wskazówek co do treści przedmiotowej, ale daje uczniom czas na odpowiedź, którą formułują po francusku.

To łączenie języka obcego z PN umożliwia ćwiczenia na poziomie innym niż leksyka. Na przykład na lekcji historii w klasie maturalnej, nauczyciel skoncentrował swoją lekcję na bilansie II Wojny Światowej. Do tego celu tematyzuje problem rodzaju słowa „bilan”, pytając uczniów, co analizuje się w tym bilansie. z kolei bilans odnosi się do poszczególnych dziedzin (np.: démographie, économie):

1-Nauczyciel	au vu de ces documents qu'est-ce qu'on ne va pas aborder aujourd'hui
2-Uczeń 1	social
3-Nauczyciel	oui mais encore
4-Uczeń 2	moral

Nauczyciel dokonuje połączenia źródeł pierwotnych i wtórnych oraz analiz przeprowadzonych na lekcji. Gdy omawia termin „crime contre l'humanité”, uczniowie pracują zbiorowo nad definicją, mają do dyspozycji dokumenty i muszą porównać je z terminami „crimes contre la paix” i „crimes de guerre”. Na koniec nauczyciel uściśla definicję i zapisuje ją na tablicy:

Nauczyciel je crois qu'on peut admettre une telle définition ... *acte d'atrocité contre des civils commis*

Definicja umożliwia więc problematyzację, nawet jeżeli bardziej odnosi się to do treści, niż do formy. Definicja jest dyskretnie i bezpośrednio dostosowana do treści historycznej.

Odwołując się do źródeł, między innymi Sempruna, nauczyciel zwraca uwagę na formę, jednak stale w połączeniu z PN. Zatrzymuje się nad użyciem *futur antérieur*, który oznacza tu jednocześnie przeszłość jak i ma funkcję „złagodzenia”.

Jeśli chodzi o **zajęcia językowe**, strategie mogą być bardzo różnorodne. Nie jest oczywiste, że waga przywiązywana do formy nie mija się z intencjami, ponieważ język jest często uznawany za transparentny lub nietransparentny, w **podejściu binarnym częściowo jałowym**. Jako ilustrację możemy podać naszą hospitację w III klasie gimnazjum, lekcja języka francuskiego. Zadanie na temat „thème des femmes”. Nauczycielka zaproponowała zespół cytatów, które analizowała i komentowała z uczniami. Jeden z cytatów – Dumas syn – mówił: „La femme est, selon la Bible, la dernière chose que Dieu a faite. Il a dû la faire samedi soir. On sent la fatigue”. Wobec problemów uczniów z oddaniem znaczenia, nauczycielka zaproponowała kilka przeformułowań cytatu, bez wchodzenia jednakże w mechanizm dyskursywny cytatu.. Mechanizm ten został przywołany w związku z rozdźwiękiem między „selon la Bible” i ”il a dû”, gdzie widać już dystans i żart.

Ale lekcja języka francuskiego może także być miejscem złożonej problematyzacji, na przykład na podstawie dokumentów cywilizacyjnych i poprzez odwołanie się do zmiany kodu jak również poprzez odwołanie się do nowych form dydaktycznych – nowoczesnych i zróżnicowanych (Aneks).

KILKA WSKAZÓWEK NA PRZYSZŁOŚĆ

Przejdźcie do systemu „gimnazjum – liceum” powinno nieuchronnie doprowadzić do **restrukturyzacji metod nauczania i zacieśnienia współpracy pomiędzy nauczycielami języka obcego i PN**. Tę współpracę należałoby uściślić, w niektórych przypadkach zachęcić do niej i wzmocnić, tam gdzie już istnieje. Już obecnie, **zajęcia z lektury metodycznej**, która różnicuje typologie tekstowe poprzez analizę ich struktury dyskursywnej, mogłyby się stać cennym narzędziem, swoistym **interfejsem pomiędzy językiem francuskim i PN**. w tym celu, należałoby ukierunkować metody analizy tekstu na studiowanie tekstów naukowych w trakcie zajęć PN. To będzie doskonała okazją do **skonfrontowania nauczycieli i uczniów z przekrojowym charakterem języka**.

Stopniowa modyfikacja metod pracy nie pociąga za sobą **zmian w świadomości nauczycieli** i można obawiać się na przykład usztywnienia warunków przyjęcia do szkoły, żeby utrzymać poziom „na wyjściu”. Nauczyciele powinni móc zmierzyć innowacyjny i specyficzny charakter metod pracy. Aby ich w tym wesprzeć, istnieje potrzeba organizacji **lekcji koleżeńskich**, w celu utworzenia realnej **sieci polskich sekcji dwujęzycznych** i sieci dwujęzycznych z językiem francuskim z innych państw. Organizowanie **specjalnych szkoleń doskonalących dla nauczycieli** które, ujednolicając metodykę nauczania, dodadzą pewności nauczycielom w sekcjach dwujęzycznych.

Kształcenie/doskonalenie nauczycieli pozostaje więc priorytetowym zadaniem nauczania bilingwalnego w Polsce, tak jak w każdym innym kraju. Doskonalenie nauczycieli dotyczy zarówno **metodyki nauczania** jak i **kompetencji językowych**. Jeżeli chodzi o poziom opanowania języka, konieczne jest wyznaczenie poziomu progowego do nauki PN. w języku obcym, pamiętając, że ten poziom dla nie-frankofona nie będzie odpowiadał poziomowi *native speaker*. Przy identycznych kompetencjach językowych niektórzy nauczyciele odczuwają silne poczucie niepewności językowej i nie wykorzystują posiadanej wiedzy i umiejętności, podczas gdy inni wykorzystują swoje „niedostatki” w procesie „współuczucia się”. Tu także należałoby „zagospodarować” nauczycieli, którzy nie dają sobie rady z nauczaniem bilingwalnym mając podejście monolingwalne. Istnieje ryzyko, że będą oczekiwać od uczniów i od samych siebie wyników i zachowań niewłaściwych w tym rodzaju nauczania.

Bogactwo nauczania bilingwalnego plasuje się na **skrzyżowaniu wiedzy językowej i niejęzykowej**, w **problematyzacji** tego zazębiania się wiedzy, dzięki między innymi procesowi **przebiennego posługiwania się językiem (przelączanie kodu)**. Ten proces musi poprzedzać proces tłumaczenia (a nie odwrotnie). z punktu widzenia metodycznego i epistemologicznego, nie może być mowy o postrzeganiu języka jako listy słów (nomenklatury), a nauka nie może być zwykłym przekazaniem wiedzy encyklopedycznej. To podejście nie wyklucza zróżnicowania metodycznego zarówno jeśli chodzi o opis jak i praktykę szkolną.

Język obcy, jeśli jest oczywistą **wartością dodaną w nauczaniu** dwujęzycznym, oferuje także **dotatkową możliwość dla PN**. Dojście do wiedzy staje się bardziej złożone, ale przyczynia się przez to, do jego przygotowania i do wysokiego stopnia konceptualizacji.. Uczniowie mają tego świadomość i nie widzą w tym zagrożenia w zdobywaniu wiedzy w dziedzinie PN. Dlatego, z tego punktu widzenia, **zaoferowanie tej wartości dodanej jak największej liczbie osób, wydaje się być w pełni logiczne i wskazane**, tym bardziej, że wysoki stopień kształcenia w nauczaniu bilingwalnym nie wymaga nadzwyczajnego bagażu kognitywnego u ucznia.

Z punktu widzenia nauczycieli praca w języku francuskim, jeżeli wymaga – zwłaszcza na początku – większego wysiłku, przynosi satysfakcję intelektualną, ale przede wszystkim umożliwia **potężny zysk pedagogiczny**, chociażby poprzez bardziej przemyślany wybór przykładów i używanie bardziej przejrzystego dyskursu. Doświadczenia w nauczaniu języka francuskiego FLE pokazuje, że brak problematyzacji języka nawet w systemie monolingwalnym obniża wartość nauczania PN i procesu nauczania/uczenia się.

Sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim **w Polsce znajdują się w takiej samej sytuacji, i stoją wobec takich samych wyzwań jak inne programy nauczania dwujęzycznego w Europie**. Tradycja niektórych szkół i doświadczenie niektórych nauczycieli prowadzi do bardzo dobrych wyników w nauczaniu. Ten wynik jest skutkiem **współpracy między stroną polską i francuską**. Ta współpraca opiera się na aspektach ekonomicznych, ale powinna coraz bardziej zwracać

się w stronę **wymiaru pedagogicznego**, poprzez wymianę korzystną dla obu stron. o ile istnieje ryzyko, że polscy nauczyciele będą uczestniczyć w nauczaniu bilingwalnym z nastawieniem na nauczanie francuskiego jako języka obcego (tradycyjne nauczanie „FLE”), o tyle nauczyciele francuscy wobec dużej swobody uczniów w języku francuskim są narażeni, na zbyt duże przesunięcie się w stronę nauczania francuskiego jako ojczystego „FLM”, zwłaszcza w dziedzinie literatury. **Perspektywa nauczania bilingwalnego wymaga zmian od wszystkich**, taka jest cena tych zmian.

ANEKS

A. SZKOŁY I INSTYTUCJE ODWIEDZONE PRZEZ L. GAJO I CECILIĘ SERRA STERN PODCZAS POBYTU W POLSCE

➤ 23-26 lutego 2005 r.

Spotkania

Ambasada Francji – SCAC

Jean-Yves Potel, Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle

Jean-Yves Hoisnard, Attaché de Coopération éducative

Laurent Guidon Attaché de Coopération pour le français

Centralna Komisja Egzaminacyjna

Barbara Czarnecka-Cicha, kierownik wydziału matur w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej

➤ 13-16 marca 2005

Spotkania

Ministerstwo Edukacji Narodowej

Zenon Frączek, Departament Kształcenia Ogólnego

Ewa Suska, Departament Współpracy z Zagranicą

Katarzyna Kozłowska i Sophie Olivier, nauczycielki, Liceum im. N. Żmichowskiej (programy nauczania języka francuskiego);

Zuzanna Dziegielewska, Uniwersytet Warszawski, Instytut Lingwistyki Stosowanej (test predyspozycji)

Hospitacje w szkołach

ZSO nr 53 im. Stefanii Sempołowskiej, Warszawa

Gimnazjum nr 53, Liceum Ogólnokształcące nr XVI

Dyrekcja: Zbigniew Walasek, Pani Anna Adamczyk

Koordynatorka sekcji: Barbara Wierzbička

- Obserwacja lekcji: Gimnazjum: francuski (Klasa I); Liceum: matematyka (klasa maturalna), biologia (Klasa II)

ZSO nr 67 im. Narcyzy Żmichowskiej, Warszawa

Gimnazjum nr 34, Liceum Ogólnokształcące nr XV

Dyrekcja: Jolanta Chrapkowska

Koordynatorka sekcji: Monika Szczucka-Smagowicz

- Obserwacja lekcji: Gimnazjum: biologia; Liceum: francuski (klasa maturalna), matematyka

XIII Liceum Ogólnokształcące im. Marii Piotrowiczowej, Łódź

Dyrekcja: Barbara Górská

Koordynatorka sekcji: Aleksandra Ratuszniak

- Obserwacja lekcji: francuski (Klasa „0”), historia

Gimnazjum nr 46, Łódź

Dyrekcja: Pani Małgorzata Kamińska-Martyniuk

Koordynatorka sekcji: Agnieszka Kubat-Lewna

- Obserwacja lekcji: francuski (klasa III)

➤ **17-20 maja 2005**

Hospitacje w szkołach

ZSO nr 7 im. Młodej Polski, Kraków

Liceum Ogólnokształcące nr XVII, Gimnazjum nr 18

Dyrekcja: Barbara Chmura

Koordynatorka sekcji: Katarzyna Byszewska-Jokes

- Obserwacja lekcji: gimnazjum: francuski; liceum: historia

ZSO nr 1 im. Mikołaja Kopernika, Katowice

Liceum Ogólnokształcące nr I, Gimnazjum nr 24

Dyrekcja: Pani Teresa Wierzbicka

Koordynatorka sekcji: Małgorzata Poprawska

- Obserwacja lekcji: francuski (Klasa III); Liceum: matematyka (Klasa II)

VIII Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Krzywoustego, Wrocław

Dyrekcja: Pani Krystyna Socha

Koordynatorka sekcji: Stanisława Żurakowska

- Obserwacja lekcji: francuski (Klasa I), geografia (Klasa I)
- Obserwacja egzaminu ustnego z historii „stara matura”

Gimnazjum nr 30, Wrocław

Dyrekcja: Alicja Jarmuła

Koordynatorka sekcji: Dorota Bzduła

- Obserwacja lekcji: francuski (Klasa III)

ZSO im. Karola Marcinkowskiego, Poznań

Liceum Ogólnokształcące nr I, Gimnazjum

Dyrekcja: Pani Alina Chojnacka

Koordynatorka sekcji: Janina Szafarkiewicz

- Obserwacja lekcji: francuski, matematyka
- Obserwacja egzaminu ustnego z języka francuskiego „stara matura”

NB: w każdej z odwiedzonych/hospitowanych szkół były przeprowadzone rozmowy z nauczycielami i uczniami.

B. BADANIE STANU SEKCJI DWUJĘZYCZNYCH Z JĘZYKIEM FRANCUSKIM. NARZĘDZIE ROBOCZE DO ZBIERANIA DANYCH

Laurent Gajo, 14 marca 2005 r.

Scenariusz rozmowy z uczniami

1. Czy uważacie, że jesteście dwujęzyczni? Co znaczy „być dwujęzycznym”?
2. Dlaczego uczycie się w klasie dwujęzycznej?
3. Dlaczego wybraliście język francuski?
4. Czy francuskiego uczysz się więcej ma lekcji języka francuskiego, czy w czasie lekcji przedmiotu niejęzykowego po polsku?
5. Jakie zalety/wady widzicie w klasach dwujęzycznych? Czy pewnego zapiszecie swoje dzieci do klasy dwujęzycznej?
6. Jakie zmiany wprowadzilibyście?

Scenariusz rozmowy z nauczycielami

1. Czy jesteście globalnie zadowoleni z nauczania w sekcji dwujęzycznej?
2. W stosunku do czego nauczanie bilingwalne może być alternatywą (nauczanie jednojęzyczne tradycyjne, sekcje dwujęzyczne z innymi językami, itp.)?
3. Jakie są główne założenia i wyzwania dla sekcji dwujęzycznych? Korzyści, trudności, wyniki?
4. Jakie są korzyści dla nauczyciela PN w języku obcym? Czy jest styczeń/uzupełnianie się w nauce języka francuskiego?
5. Jak oceniacie współpracę pomiędzy nauczycielami języka francuskiego i PN?
6. Jak oceniacie potrzeby doksztalcania/doskonalenia nauczycieli?
7. Jakie zmiany/ulepszenia widzielibyście w sekcjach dwujęzycznych?

Obserwacja/hospitacja lekcji

1. Podział czasu wypowiedzi pomiędzy nauczyciela i uczniów.
2. Rodzaje ćwiczeń, typy dyskursu i typy interakcji.
3. Makro- i mikro-zmiany kodu (code-switching; kiedy?, kto?, co?)
4. Procedury poprawiania/korygowania (co?, jak?).
5. Jak przekazywane są wiadomości językowe i PN? Jak są przyswajane/integrowane? Jaki rodzaj wiedzy językowej (morfosyntaktyczny, leksykalny, dyskursywny, itp.)

OBSERWACJA LEKCJI W SEKCJI DWUJĘZYCZNEJ

LICEUM, KLASA I				
LEKCJA JĘZYKA FRANCUSKIEGO, 45 MINUT				
POZIOM RODZAJ ZAJĘĆ	ZADANIE	UCZESTNICY	WYSTĘPIJĄCE ZJAWISKA	KOMENTARZ
<p><i>Le français dans le monde.</i></p> <p>1. Artykuł: La forme sans les dopants</p> <p>POWTÓRZENIE POPRZEDNIEJ LEKCJI</p>	inaczej powiedzieć (przeformułować) wyrażenia idiomatyczne	Interakcja nauczyciel/uczeń	rejstry językowe: język kolokwialny i staranny (literacki)	zwroty idiomatyczne : wiedza encyklopedyczna i codzienności uczniów
<p>2. Dokument autentyczny audio: „wiadomość” z radia regionalnego</p> <p>Temat: Reforma ubezpieczeń społecznych</p> <p>ROZUMIENIE GLOBALNE</p>	wysłuchanie dokumentu	Nauczyciel./uczniowie	język kolokwialny i staranny (literacki) zwroty idiomatyczne	treści mocno osadzone w kulturze francuskiej, język skomplikowany zajęcia o charakterze kognitywnym i lingwistycznym
2.1	wychwycenie i zanotowanie kluczowych słów w dokumencie	uczniowie	spośród zanotowanych słów: assurance maladie le gouvernement le déficit de 10% l'argent les spécialistes Dossier Médical Personnel (DMP) informatisation, itp..	uczniowie szukają skojarzeń semantycznych na podstawie globalnego zrozumienia dokumentu: Assurance maladie
2.2.	zebranie wiadomości	Nauczyciel./uczniowie		budowa znaczenia na bazie spójności semantycznej, jaka powstała w wyniku wybrania kluczowych słów
2.3 Rozdanie kartek z wyrażeniami idiomatycznymi, powiązanymi z kontekstem, ich wyjaśnienie, przeformułowanie	wypowiedzi uczniów z użyciem własnych słów np.: „nomadisme médical”	uczniowie	weryfikacja zrozumienia i kontekst semantyczny	
	np.: „les gouffres de la sécu” Pytanie: „en géographie où avez-vous trouvé „les gouffres”	Nauczyciel./uczniowie	rozszerzenie pola semantycznego, praca na temat znaczenia dosłownego i przenośnego	nawiązanie do PN wyjaśnienie różnorodności języka wyjaśnienie znaczenia poprzez rekontekstualizację
	np.: „serpent de mer” Pytanie „avons-nous aussi en Pologne un serpent de mer ?” Odp.. „la politique” „l'école	Nauczyciel./uczniowie	aspekt interkulturowy	osadzenie w wiedzy encyklopedycznej i codzienności uczniów

POMOCE/ZADANIE	ZADANIE	UCZESTNICY	WYSTĘPIJĄCE ZJAWISKA	KOMENTARZ
	np.: „prendre le taureau par les cornes Pytanie : „Avons-nous une expression proche ou identique en polonais ?”	Nauczyciel./ uczniowie	rekontekstualizacja wyrażenia idiomatycznego w języku 1 poprzez język 2 i wzmocnienie zwrotu w języku 2	zbliżenie języków i kultur
2,4 Powtórne wysłuchanie nagrania dźwiękowego	rozszerzenie listy kluczowych słów	uczniowie	dodanie terminów mających związek z medycyną i gospodarką np.: „médicament générique”, „spécialisations médicales”	bardziej dokładna analiza zawartości dokumentu
	„médecin traitant” wyjaśnienie.: „est l'équivalent du nôtre + L1” Pytanie : „comment décrire en français ce dont il s'occupe”	Nauczyciel./ uczniowie	aspekt interkulturowy rekontekstualizacja wyrażenia idiomatycznego w języku 1 poprzez język 2 i wzmocnienie zwrotu w języku 2	osadzenie treści dokumentu w polskiej rzeczywistości
	np.: „ce n'est pas un trou, c'est un gouffre”, ciblage du terme „gouffre”.	Nauczyciel.	wybór hierarchii informacji	praca nad budową dyskursywną wypowiedzi i wzmocnienie leksykalne
	dyskusja ogólna na temat „déficit de la sécurité sociale”.	Nauczyciel./ uczniowie	przyswojenie i użycie przerobionych form	produkcja zawartości dokumentu na podstawie zrozumienia globalnego dokumentu
3. Praca pisemna na podstawie otrzymanego ksero	odpowiedzi typu „prawda/fałsz” na zadane pytania	uczniowie	ćwiczenie na rozumienie tekstu	Weryfikacja ogólna

Zapis lekcji biologii. „Funkcje życiowe”

- Leçon de biologie : „Les fonctions vitales” -

- 1-Nauczyciel druga część (XXX) 20-go wieku 21-go wieku (*deuxième partie du 20^{ème} siècle XXX 21^{ème} siècle*) d'accord/... alors\... ce que je voulais vous demander encore . c'est . d'acheter donc le livre\ . la deuxième partie du livre\ . w przyszłym tygodniu jeszcze nie (*pas encore pour la semaine prochaine, plus tard*) donc la deuxième partie pas pour la semaine prochaine voilà\ . tu me passes le livre (5 *secondes*) voilà\ . j'ai le livre que vous devez avoir .. vous êtes pas obligés de l'avoir la semaine prochaine (*un élève pose une question incompréhensible, l'enseignante demande: prosze/ comment?*) la semaine prochaine non . parce que la semaine . nous terminons les tissus . dans deux semaines après les fêtes de Pâques vous avez votre livre . d'accord/ (3 *secondes*) te ćwiczenia macie wprowadzić sami . robicie te ćwiczenia . te ćwiczenia sś dla was w tej książce . możecie kupić . nie musicie dla mnie, nie musicie kupować tych ćwiczeń ... książkę tak (*ces exercices, vous pouvez les faire tous seuls et vous les trouvez dans ces livres, mais vous n'êtes pas obligés de l'acheter, seulement si vous le désirez*) alors\ d'abord (X) vous vous préparez au cours . moi (XX) . moi je fais la liste . (*compte*) 'deux quatre six huit dix douze treize' . il manque ... qui est absent/ (*répondent en chœur*) Marysia Rykowska
- 2-Uczniowie
- 3-Nauczyciel Marysia Rykowska (5 *secondes*) deuxième personne/
- 4-Uczeń Kasia
- 5-Nauczyciel Kasia/ (2 *secondes*) d'accord/ aujourd'hui on sera que (?seize/treize) (5 *secondes*) ALORS\ . comme je vous l'ai dit . nous allons . étudier (?là/la)\ . je ne vais pas encore vous dire quel sera le sujet de notre leçon d'aujourd'hui/ . nous allons VOIR/ . nous allons de toute façon commencer donc c'est une leçon d'-INTRODUCTION (X) . MAIS nous allons (XX) avoir un sujet . que pour le moment je baisse le tableau parce qu'évidemment après (XXX) ce sera en INTRODUCTION (3 *secondes*) un chose (XX) pas encore faite ensemble .. 'les fonctions vitales' .. à partir de quel moment nous pourrons parler (X) organisme vivant . 'quelles sont les caractéristiques d'un organisme vivant ?' cela veut dire les 'FONCTIONS. VITALES'\ po polsku/ (*en polonais*)
- 6-Uczniowie funkcje życiowe (*les fonctions vitales*)
- 7-Nauczyciel
- +Uczniowie 'les FONCTIONS . VITALES'\
- 8-Uczniowie (*plusieurs voix s'élèvent, léger brouhaha*)
- 9-Nauczyciel albo inaczej/ jak jeszcze inaczej powiemy/ (*ou bien, comment on peut le dire différemment?*)(XXX) les fonctions vitales\ (5 *secondes*) funkcje życiowe z angielskiego (*les fonctions vitales, ça vient de l'anglais¹*)
- 10-Uczeń czynności życiowe (*les fonctions vitales, équivalent polonais*)
- 11-Nauczyciel czynności życiowe . uhu donc les fonctions vitales (5 *secondes*)
- 12-Uczeń piszemy to/ (*est-ce qu'on écrit ça*)
- 13-Nauczyciel tak (*oui*) ten temat jeszcze . zostawiacie (*le sujet de la leçon après*) le sujet de la leçon après (XXX) czynności życiowe (*les fonctions vitales*) de tout organisme vivant pas seulement (XX) d'une façon générale quand est-ce qu'on doit parler . d'un organisme vivant/ po polsku (*en polonais*) en polonais . co możecie powiedzieć/ (*qu'est-ce que vous pouvez dire*)
- 14-Uczeń1 oddychanie (*la respiration*)
- 15-Nauczyciel Oddychać (*respirer*)
- 16-Uczeń2 odżywiać się (*se nourrir*)
- 17-Nauczyciel odżywiać się (*se nourrir*)

¹Allusion au mot 'funkcje' (#6), considéré ici comme un emprunt à l'anglais, alors qu'un équivalent slave est également disponible, 'czynności' (#10, 11...)

- 18-Uczeń3 ma zdolność ruchu (*il arrive à bouger*)
- 19-Nauczyciel ma zdolność ruchu (*il arrive à bouger*)
- 20-Uczeń4 rozmnaża się (*il se reproduit*)
- 21-Nauczyciel rozmnaża się (*il se reproduit*)
- 22-Uczeń5 wydala (*il élimine*)
- 23-Nauczyciel wydala (*il élimine*) jeszcze dwie (*encore deux*) (3 secondes) skoro odżywia się to przy okazji (*puisque'il se nourrit, donc par la même occasion...*)
- 24-Uczniowie rośnie (*il grandit*)
- 25-Nauczyciel rośnie (*il grandit*) nous avons les sept fonctions vitales en polonais\ . alors maintenant (XXX) difficile . essayez ... d'énumérer (X) . les fonctions sous forme de noms . de donner un nom\ .. parce que nous allons (?/a-)voir des verbes aussi (6 secondes) essayons de dire . quelles sont les caractéristiques d'un organisme qui est . vivant\ . qu'est-ce qu'il fait/ . est-ce vous êtes capables d'en énumérer quelques-unes/
- 26-Uczeń1 Oui
- 27-Uczeń2 il mange
- 28-Nauczyciel il mange\ . très bien\ . ça c'est une chose importante\ . donc il y a le verbe . 'MANGER' . est-ce que vous connaissez un autre verbe .. qui veut dire la même chose . 'manger'/
- 29-Uczeń3 consommer
- 30-Nauczyciel oui . consommer\ . mais ce n'est pas le (?verbe/terme) (XX)\ en parlant de quelqu'un/
- 31-Uczeń4 nourri(?t/r)/
- 32-Nauczyciel très bien\ . et ne pas oublier . quelqu'un est/
- 33-Uczniowie5&6 se nourrit
- 34-Nauczyciel se nourrit\ . très bien\ ... donc nous avons dit . qu'un organisme vivant . avec deux 'r' . qu'un organisme vivant il se/
- 35-Uczeń nourrit\
- 36-Nauczyciel nourrit\ . très bien . ils se nourrit donc nous nous . nourrissons\ d'accord/les organismes vivants se nourrissent . pour vivre . alors\ ici la fonction vitale c'est la . nutrition . la nutrition (X) po polsku (*en polonais*)
- 37-Uczniowie odżywanie (*la nutrition*)
- 38-Nauczyciel odżywanie nie jedzenie² tylko odżywanie (*la nutrition mais pas la nutrition...*) et naturellement si vous me dites qu'un organisme vivant (XXX) aussi (XX) . sans cela .. nous savons qu'il y a différents types de nutrition parce que les plantes . parce qu'elles se nourrissent comment/
- 39-Uczeń (X)
- 40-Nauczyciel non\ . elles se nourrissent comment/. par/
- 41-Uczeń la photosynthèse/
- 42-Nauczyciel très bien\ . la photosynthèse\ . et nous nous avons besoin de matières organiques\ . la nutrition\ . alors\ . nous avons dit que si un organisme mange . si un organisme se nourrit . il va/
- 43-Uczniowie grandir
- 44-Nauczyciel grandir\ . très bien\ . parfait\ il va grandir\... c'est le verbe qui va être bon pour nous . donc (?instamment) les organismes vivants ils/ .. oui (XX)/
- 45-Uczeń (X)
- 46-Nauczyciel oui . tu dois conjuguer le verbe . ils/
- 47-Uczeń ils <grādi>
- 48-Nauczyciel au pluriel . il grandit\ un organisme grandit . et les organismes ils/
- 49-Uczeń <grādi>
- 50-Nauczyciel grandissent\
- 51-Uczeń grandissent\
- 52-Nauczyciel ils grandissent\ . les organismes vivants . grandissent .. d'accord/. mais la fonction vitale . on peut pas vraiment dire que c'est 'l'agrandissement' c'est pas tout à fait vrai . on va parler de la . croissance\ . la croissance . VOUS . vous êtes en période de . CROISSANCE . parce que vous êtes jeunes . vous êtes des adolescents . vous êtes en période de pleine . croissance . (?i) po polsku? (*et? en polonais*)
- 53-Uczeń wzrost (*la croissance*)

² *jedzenie*, terme ordinaire générique pour la *nourriture*, contrastant avec *odżywanie*, terme biologique correspondant.

- 54-Nauczyciel *rozwój też (aussi le développement) mh mh, ale wzrost przede wszystkim (tout particulièrement la croissance) la croissance (2,5 secondes) mais . le verbe il y a un autre verbe que je vais pas vous donner mais (XX) de 'grandir' est parfait . donc un organisme vivant grandit\ . (X)/ (7 secondes) quelqu'un a une idée/*
- 55-Uczeń (X)
- 56-Nauczyciel *oui\ . c'est une autre fonction . maintenant une qui est très très importante parce que (X) (?déplacement) (?j'ai/c'est) autre chose mais:*
- 57-Uczeń (X)
- 58-Nauczyciel *oui c'est la même chose . (XXX) de côté . mais celle qui est indispensable .. trois minutes sans cela et (XX) ... même pas trois minutes . deux (4 secondes) qu'est-ce que je fais/*
- 59-Uczeń (?respirer)
- 60-Nauczyciel *très bien . respirer . bravo (XX) en plus trouvé le verbe . respirer .. donc un organisme vivant (X) il/*
- 61-Uczeń (2 secondes) RES:::pire
- 62-Nauczyciel *il respire . pour vivre il doit . respirer . oddycha (il respire) sans cela .. nous avons dit donc 'respirer' (XXX) alors d'une part\ et en polonais: euh en français pardon c'est la/. peut-être que vous savez c'est simple la/*
- 63-Uczeń (X)
- 64-Nauczyciel *respiration\ . très bien czyli po polsku/ (et en polonais)*
- 65-Uczeń *oddychanie (la respiration)*
- 66-Nauczyciel *oddychanie\ (la respiration) i tak na prawdę oddychanie rozumiane jako nie wymiana gazowa tylko uwalnianie energii (et donc en vérité la respiration est comprise non comme la libération des gaz, mais comme la libération d'énergie) . c'est la libération . d'énergie oddychanie na poziomie gazu i komórki . każda komórka oddycha . czyli uwalnia energie . która jest jej potrzebna do życia . czyli to nie jest wymiana gazowa chociaż najłatwiej to sobie tak wytłumaczyć (la respiration au niveau des gaz et de la cellule, chaque cellule respire, donc elle libère de l'énergie, l'énergie dont elle a besoin pour vivre; donc ce n'est pas l'échange de gaz même si c'est le plus logique) la respiration oddychanie (la respiration)\ . alors ensuite\ . vous allez parler . des MOUVEMENTS . c'est parfait . 'mouvements' (X) donner tout de suite parce que vous l'avez déjà dit . le mouvement (4,5 secondes) et peut-être que vous avez (?encore) un autre verbe que vous pouvez reconnaître . si vous pensez .. à ... (X) en polonais . la machine qui::: . si vous prenez le train . la machine qui tire le train en polonais/ (3 secondes) ciuchcia (la locomotive – argot enfantin)*
- 67-Uczniowie (X)
- 68-Nauczyciel *albo/ . pociąg (ou bien . le train)*
- 69-Uczeń *pociąg (le train)*
- 70-Nauczyciel *pociąg (le train) en français la/*
- 71-Uczeń *lokomotywa (la locomotive)*
- 72-Nauczyciel *lokomotywa (locomotive) en français locomotion la locomotive/ très bien . la locomotive . le mouvement . c'est autrement c'est la locomotion\ (3 secondes) (XX) ce qu'on a dit avant po prostu byśmy przetłumaczyli jako (nous allons le traduire tout simplement comme...?)*
- 73-Uczeń (ruch)/ (le mouvement)
- 74-Nauczyciel *ruch oczywiście ruch\ (le mouvement, bien sûr, le mouvement) ... donc ici vous avez deux verbes: vous avez deux termes que vous pouvez utiliser (X) noms (XXX) le mouvement la locomotion. et le verbe/. on a déjà (XX) compliqué. le verbe (X) tout ça c'est/*
- 75-Uczeń (?se déplacer)
- 76-Nauczyciel *se déplacer . oui . une plante on peut pas dire qu'elle se déplace . c'est trop dire déjà . la plante elle ne se déplace pas tellement mais elle/(4 secondes) ça commence par 'b' (3 secondes) (XXX) bou-:/*
- 77-Uczeń (?X)
- 78-Nauczyciel *'bouger'\ .. 'bouger' . donc c'est bon . 'bouger'\ . en plus (XXX) ce qu'on dit facilement ... parce que la plante . on peut dire qu'elle bouge . elle se tourne vers la lumière . elle bouge vers la lumière . mais elle ne se déplace pas\ .. pour nous c'est bon . le 'déplacement' c'est bon\ .. alors deux . quatre .. quatre pour le moment . cinquième fonction vitale/*
- 79-Uczeń *la reproduction*

- 80-Nauczyciel c'est bien . la 'reproduction'\... la 'reproduction'\. en polonais nous avons le mot 'reprodukcja' mais c'est quoi/.. co to jest reprodukja³/ (*qu'est-ce que c'est la reproduction*)
- 81-Uczniowie (*brouhaha*)
- 82-Nauczyciel nie nie to jest od:-XXX reprodukja . gdzie się widzi reprodukcję (*ça ne vient pas de là, la reproduction, où est-ce qu'on trouve une reproduction*)
- 83-Uczeń w muzeum (*dans un musée*)
- 84-Nauczyciel obrazu . w muzeum . odtworzenie czegoś prawda/ . nie rozmnażanie . nie mówimy o reprodukcji. jeśli ktoś tłumaczy słowo la reproduction na reprodukcję to jest nie prawidłowo. reprodukcję mamy w muzeum . (*le tableau dans le musée, la reproduction de quelque chose n'est-ce pas? non, pas la multiplication, nous ne parlons pas de la reproduction, si quelqu'un traduit le mot „reproduction” en polonais „reprodukcia”, ce n'est pas correct, nous avons une reproduction dans un musée*) en polonais dans un museum . (X) reproduction de tableaux . mais sinon le verbe/ . ou le nom/ (XX) la reproduction-'(rozmnażanie)' et le verbe/ . se/.. reproduire\ . se . reproduire\
(6 secondes) donc on va dire que les organismes vivants ILS/ . SE/ . les organismes . ils . se/
- 85-Uczeń reproduisent/
- 86-Nauczyciel reproduisent\ . très bien\ . ils se reproduisent
- 87-Uczeń i po polsku/ (*et en polonais*)
- 88-Nauczyciel rozmnażanie dziękuję za przypomnienie (*merci de me rappeler*) ils se reproduisent (3 secondes) natomiast reprodukja pamiętajcie Odtworzenie czegoś . to co/ (*mais la reproduction, rappelez-vous, la reconstitution de quelque chose . alors*) (X) il en reste encore deux . qu'est-ce qu'il vous reste encore/ powiedzcie-liście XXX jeszcze/ (*XXX vous avez déjà dit*)
- 89-Uczeń wydalanie (*l'élimination*)
- 90-Nauczyciel wydalanie . czyli co to jest/ (*l'élimination, alors, qu'est-ce que c'est*)
- 91-Uczeń pozbywanie (*débarras*)
- 92-Nauczyciel pozbywanie się czegoś i inne słowo na pozbywanie/ na „e” (*se débarrasse de quelque chose et encore un autre mot équivalent pour se 'débarrasser' [qui commence] par „e”*)
- 93-Uczeń (XXX)
- 94-Nauczyciel nieee . wytwarzanie . kogoś trzeba stąd „wy...” (*nooon, production; quelqu'un doit être „é::”*)
- 95-Uczeń wyeliminować (*éliminer*)
- 96-Nauczyciel wyeliminować . czyli jest XXX:-bo jesteście świetni . czyli mamy eliminację . prawda/ która mówi się (*éliminer' vous êtes formidables, donc, nous avons l'élimination n'est-ce pas, ce qu'on peut appeler*) 'les liquidations' de quoi/ . des déchets . (X) on a les liquidations de déchets métaboliques .. alors est-ce que vous savez ce que sont les déchets/ . 'les déchets'/ . à la maison on a des tonnes de déchets 'smieci'-'les déchets' . czyli tutaj byśmy nie tyle powiedzieli „smieci metaboliczne” co po polsku mówimy (*donc ici il ne faut pas dire 'déchets métaboliques*)
- 97-Uczeń odpadów (*détritus*)
- 98-Nauczyciel odpadów albo zbędnych produktów przemiany materii . (*détritus, ou bien les déchets métaboliques inutiles*) l'élimination\ . de déchets métaboliques (6 secondes) usuwanie produktów przemiany materii . usuwanie produktów metabolicznych . ale ogólnie powiemy wydalanie (*élimination des déchets métaboliques, mais en général nous allons dire l'élimination*). donc le verbe . qui est un verbe très simple . c'est le verbe/
- 99-Uczeń (2 secondes) éliminer
- 100-Nauczyciel éliminer\ . naturellement . éliminer les déchets métaboliques\ (5 secondes) et il nous en reste . encore un le dernier . très sympathique . un organisme vivant qu'est-ce qu'il fait/(XX) quelque chose . même les plantes (5 secondes) . (X) réaction à quoi/(XX) des exemples (X) à quoi les organismes doivent réagir . très bien
- 101-Uczeń (X)
- 102-Nauczyciel d'accord . au soleil/... très bien\ (X)
- 103-Uczeń à (X)
- 104-Nauczyciel à l'eau\ . très bien\ (XX) l'eau ils (XX) des molécules . chimiques\ . d'accord/ (X) des molécules chimiques\ . à quoi encore les garçons/... (XX) à quoi encore est-

³ Nouveau cas de doublets, avec faux amis: pl: 'reprodukcja' et 'rozmnażanie' VS fr: 'reproduction'

- ce qu'un organisme réagit/
- 105-Uczeń à un autre . organisme
- 106-Nauczyciel à un autre organisme . d'accord . parce que l'organisme par exemple va . (X) dessus (X) n'est-ce pas/. touché aussi . (X) à quoi encore/
- 107-Uczeń à la température
- 108-Nauczyciel à la température . très bien\donc on a beaucoup de différentes réactions . donc on peut parler de 'réactions'\. la 'réaction' (4 secondes) (X) terme 'STImulus' . stimulus/ . czyli po polsku mh mh (donc en polonais)(5 secondes) (X)
- 109-Uczeń (X)
- 110-Nauczyciel ?Tatiana/
- 111-Uczeń bodźce (des stimuli)
- 112-Nauczyciel \bodzice owszem tak po polsku bodzic . un stimulus stymulować . prawda/ (oui, bien sûr en polonais, un stimulus un stimulus, stimuler, n'est-ce pas) mamy stymulować . stymulacja po polsku czyli reakcja na bodzce (nous allons stimuler . stimulation en polonais donc la réaction aux stimuli) (4,5 secondes) en français on va dire . pour le verbe (1,5 seconde) quel est le verbe/ la réaction . donc le verbe . c'est/... réa-:
- 113-Uczeń réa-:
- 114-Nauczyciel -GIR\ . 'réagir'\ . aux stimulus . aux stimulus ou aux stimuli .. pour l'instant en réalité c'est un terme qui a deux pluriels . może być (cela peut être) un stimulus w liczbie pojedynczej jest zawsze (au singulier nous avons toujours) un stimulus . un stimulus\ . a w liczbie mnogiej/(et au pluriel) des stimulus . ou des stimuli
- 115-Uczeń (X)
- 116-Nauczyciel (X) oui vas-y . d'abord .. quelles sont les . caractéristiques\ . c'est la/
- 117-Uczeń (X)
- 118-Nauczyciel oui/
- 119-Uczeń Euh
- 120-Nauczyciel oui\
- 121-Uczeń le . la respiration
- 122-Nauczyciel Oui
- 123-Uczeń euh (XX) .. euh . la re-: re-: . production (XX) l'é-:li l'éli-: l'élimination de . déchets . organiques . et la (?réaction) de l'organisme (X)
- 124-Nauczyciel d'accord\ . alors . maintenant regardons un peu les verbes . qu'est-ce qu'il fait . n'est-ce pas . un organisme vivant/ . nous . MOI . je suis vivante . n'est-ce pas/.. alors qu'est-ce qui me caractérise . qu'est-ce que je fais/(2 secondes) Asia/ . je/
- 125-Uczeń Mange
- 126-Nauczyciel oui/
- 127-Uczeń je me nourris
- 128-Nauczyciel Oui
- 129-Uczeń je me (?reproduis)\
- 130-Nauczyciel oui\
- 131-Uczeń je (X)
- 132-Nauczyciel (corrige) je respire\ . (X) . je respire
- 133-Uczeń e::t je . me lève
- 134-Nauczyciel non . bouge
- 135-Uczeń je bouge
- 136-Uczeń je bouge\ . alors est-ce que tu vas conjuguer ça . si je pense à moi-même/... pour vivre/
- 137-Uczeń euh . nous nous repro::[duisons
- 138-Nauczyciel [dui::sONS . nous nous reproduisons comme espèce . jako gatunek (en tant qu'espèce). n'est-ce pas . MOI . je dois pas me reproduire . mais nous parlons de l'espèce . l'espèce . se reproduit . moi pas nécessairement . donc (X) très bien . très bien\ . nous nous reproduisons . moi\ . je me reproduis ou je me reproduis pas . d'accord\ et puis qu'est-ce que (XX) moi/
- 139-Uczeń élimine
- 140-Nauczyciel j'élimine\
- 141-Uczeń j'élimine\
- 142-Nauczyciel des déchets métaboliques oui . et [je/
- 143-Uczeń [et je (X)
- 144-Nauczyciel oui/

- 145-Uczeń réa-::gis/
146-Nauczyciel Oui
147-Uczeń aux stimuli
148-Nauczyciel et je réagis aux stimuli\ . et alors peut-être . Ania/.. oui . Ania/
149-Uczeń Julia
150-Nauczyciel (*rires, se trompe de prénom*) Julia bien . oui . voilà . c'est toujours la même chose . Julia . tu peux dire . les organismes vivants\ . nous terminons encore une fois tout ça . les organismes vivants . qu'est-ce qu'ils font les organismes vivants/ . au pluriel/
151-Uczeń ils . euh . mang<ā> . euh . ils: ils mangent
152-Nauczyciel oui . très bien\
153-Uczeń et ils . se ... nourrit
154-Nauczyciel ils se/.. nourrissent\
155-Uczeń ils se nourrissent\ . ils ... gran-: dit
156-Nauczyciel oui . ils grandissent
157-Uczeń l'organisme il . (X)
158-Nauczyciel respire\
159-Uczeń respire\ . et bouge
160-Nauczyciel il bouge\
161-Uczeń eu::h (XX)
162-Nauczyciel (?X)
163-Uczeń euh ... élimine
164-Nauczyciel élimine . et . élimine . des déchets .. métaboliques . et/
165-Uczeń euh . réa-:
166-Nauczyciel réa-: . gissent
167-Uczeń réagissent . aux . stimuli
168-Nauczyciel d'accord\ . je sais que vous étudiez avec madame E. le Bécherelle/
169-Uczniowie (*brouhaha*)
170-Nauczyciel ça vous fait une belle révision de vos verbes . parce que là on en a vraiment besoin\.. d'accord alors nous (?allons/avons étudier/-é) les fonction vitales . d'un organisme vivant . aujourd'hui . ce qui va nous intéresser . pendant les leçons qui viennent\ . ce qui va nous intéresser . c'est cette fonction . c'est par cette fonction nous allons commencer\ . par . la .. nutrition\ . alors . pour parler de la nutrition . nous allons utiliser . d'ailleurs pas seulement pour la nutrition un mannequin . un modèle n'est-ce pas . que nous avons et qui va nous permettre d'étudier différents organes . oui . différents organes . et aussi pas seulement des organes mais . des systèmes des appareils . d'organes . oui/ . donc nous allons commencer par l'appareil . qui est lié à la nutrition . qu'on appelle (X) po polsku/ (*en polonais*)
171-Uczeń pokarmowy\ (*digestif*)⁴
172-Nauczyciel et en français/ . on va parler plutôt du processus qui a lieu dans ce . dans cet appareil . czyli po polsku/ jaki to jest proces/ (*donc en polonais, c'est quel processus*)
173-Uczeń trawienie (*la digestion*)
174-Nauczyciel trawienie . czy ktoś z was wie jak jest trawienie albo trawić/ no Janek wie . (langage plus familier: *est-ce que quelqu'un pourrait dire comment traduire 'la digestion' ou bien 'digérer'; bien, Janek sait*) la digestion . très bien\ . (X) c'est très bien . donc . en réalité nous allons nous occuper de la . digestion\ . donc de l'appareil qu'on va qualifier .comme appareil/ . adjectif cette fois/ . DI-GESTIF . donc le sujet que l'on va pouvoir placer ici . c'est . 'l'appareil digestif de l'homme' . c'est notre grand sujet . par lequel nous allons commencer (*2,5 secondes; écrit au tableau*) l'appareil (*4 secondes*) digestif (*4 secondes*) de l'homme (*4,5 secondes*) czyli po polsku napiszemy (*donc en polonais nous écrivons*) (*3 secondes*) moi j'aime bien écrire . l'HOMME . avec une majuscule . pourquoi/... parce que j'écris l'HOMME . avec une majuscule/
175-Uczeń chodzi o gatunek (*il s'agit de l'espèce*)
176-Nauczyciel chodzi o gatunek\ . (*il s'agit de l'espèce*) il s'agit de l'espèce . je pense à l'espèce . humaine . ce n'est pas le sexe . masculin . (XXX) une majuscule . moi j'écris comme ça et:
177-Uczeń po polsku nie możemy tak napisać/

⁴ Relever ici la construction d'un groupe nominal bilingue: l'appareil *pokarmowy* (l'appareil digestif)

- (*ne pouvons-nous pas écrire comme cela en polonais*)
- 178-Nauczyciel po polsku nie, bo u nas człowiek jest prawda/. u nas wiemy . że chodzi ogólnie o człowieka . natomiast po francusku możecie spotkać pisownie w podręcznikach biologicznych właśnie pisana wielką literą ... a ja to sprostuję, że od razu to pozwala (XXX) chodzi o człowieka a nie o mężczyznę . (*elle se trompe et demande pardon*) przepraszam. w związku z tym nie ma to znaczenia tutaj w indeksie (résumé du passage: *explique la distinction entre l'espèce humaine et le sexe masculin, „człowiek” [cf. all. Mensch] vs „mężczyzna” [all. „Mann”]*) DONC nous allons nous occuper de l'appareil digestif de l'homme . donc comme Janek l'a bien dit de la . DIGESTION. (5 secondes) trawienie (*digestion*) . ça sera notre sujet . essentiel . la digestion . mais pas seulement la digestion . nous allons étudier aussi autre chose . mais d'abord . pour parler de la digestion . il faut savoir (2 secondes) comment est construit notre appareil digestif . donc c'est par la structure de l'appareil digestif .. que nous allons . commencer . donc ça sera notre point deux .. 'structure . ou anatomie . de l'appareil digestif \. ou l'anatomie (2 secondes) de l'appareil (3 secondes) digestif czyli po polsku/. anatomia . a raczej byśmy powiedzieli jednak 'budowa' prawda/ zostalibyśmy przy słowie budowa (2 secondes) układu pokarmowego . pourquoi/. (X) (*donc en polonais? L'anatomie, ou il vaut mieux dire „budowa”⁵ = structure, n'est-ce pas/ mais il faut plutôt rester avec le mot „budowa”, l'appareil digestif*) (24 secondes) mais vous avez déjà un certain savoir . vous avez déjà des connaissances dans la X oczywiście . prosze bardzo (*évidemment, c'est bien*) vous avez déjà un certain savoir on vous a déjà parlé de l'appareil digestif . ce que je vous demande de faire . pour commencer . c'est de légènder le schéma en polonais \. d'accord/. faites-le . en polonais . tylko po polsku . przyporządkujcie poszczególnym cyfrom odpowiednie części układu pokarmowego . zastanowcie się czy je znacie . co jesteście w stanie to sobie zrobić. (X) dobrze. zastanowcie się .. niech każdy sam to sobie robi (*mais en polonais, vous trouverez les numéros correspondants à l'appareil digestif; vous réfléchissez si vous les connaissez, vous êtes capables de le faire*)
- 179-Uczeń (XXX)
- 180-Nauczyciel masz pod spodem cyferki (*tu as des chiffres en-dessous*)
- 181-Uczeń aha (*affirmation*)
- 182-Nauczyciel masz 'P-L' i 'F-R' en polonais (*tu as 'P-L' et 'F-R' => référence aux indications dans le livre*) po polsku wypełniacie . ustalacie co jest (*vous remplissez en polonais*) (XXX-brouhaha) (1 minute) tylko znaczcie to co umiecie (*vous ne marquez que ce que vous savez*)
- 183-Uczeń jedno/ ([numéro] un)
- 184-Nauczyciel jedno . co masz/ (*un, qu'est-ce que tu as*). seulement un . qui est connu ... mais si vous en connaissez un seul ça ne fait rien . écrivez ce dont vous êtes sûrs to czego jesteście pewni (*seulement ce dont vous êtes sûrs*) (12 secondes) c'est pas très bon en effet (30 secondes) no to co?-sprawdzamy.jeszcze chwilę/ (*alors, nous corrigeons ou nous attendons encore un moment*) (30 secondes) no to co . sprawdzmy jednak ... razem . Ewa/ jeden/ co to za (XXX)/ (*alors, nous corrigeons cette fois ensemble: Ewa, [numéro] un, qu'est-ce que c'est*)
- 185-Uczeń jama ustna (*la cavité buccale*)
- 186-Nauczyciel jama ustna. zgadzamy się/ (*la cavité buccale, sommes-nous d'accord*)
- 187-Uczniowie tak (*oui*)
- 188-Nauczyciel jama ustna . dobrze (*la cavité buccale, bien*) un-A/
- 189-Uczeń ślinianka (*la glande salivaire*)
- 190-Nauczyciel ślinianka . bardzo dobrze ślinianka . jak widzicie jest ich kilka . ale tutaj jedno oznaczyłam bo nawet nie była oznaczona w tym z schemacie . dwójka (*très bien, glande salivaire, comme vous pouvez le voir, ici il y en a seulement quelques-un(e)s, mais ici j'ai marqué seulement 'un', puisque dans ce schéma il n'y a même pas de numéro deux*)
- 191-Uczeń Przelyk (*l'œsophage*)
- 191-Nauczyciel Przelyk \. trzy/(*trois*)
- 193-Uczniowie (*simultanément*) żołądek (*l'estomac*)
- 194-Nauczyciel tak . cztery/(*oui, quatre*)
- 195-Uczniowie (*simultanément*) wątroba (*le foie*)
- 196-Uczeń1 co to jest trzy/(*langage familier: qu'est-ce c'est 'trois'*) nie słyszę jeszcze (*je n'entends pas*)

⁵ racine polonaise correspondante, contrastant avec „anatomia”

- 197-Nauczyciel trzy/ (*trois*) żołądek (*estomac*) . przez . „ż” z kropką - żeby nie było wątpliwości .
prawda/ (*avec un „ż” avec un point pour qu'il n'y ait pas de doutes, d'accord?*) .
żołądek . żołądek (*estomac*) . cztery . wątroba . pięć/ (*quatre: le foie, cinq*)
- 198-Uczniowie (*simultanément*) woreczek żółciowy (*la vésicule biliaire*)
- 199-Nauczyciel woreczek żółciowy przez „z” z kropką. woreczek ŻÓŁCIOWY . żeby nie było wątpliwości bo później różne dziwne rzeczy widzę (XX) . przypominam pisownię po polsku . żołądek przez „ż” z kropką i ... żółciowy . dobra. woreczek ŻÓŁCIOWY .. następnie . sześć! trzustka . (*pour qu'il n'y ait pas de doutes, parce qu'après je vois toutes sortes de choses, je vous rappelle l'orthographe polonaise, l'estomac avec un „z” avec un point, vésicule biliaire, bien, BILLAIRE, ensuite, six le pancréas*) (*brouhaha*)
- 200-Uczeń szóstka/⁶ (*le six?*)
- 201-Nauczyciel też lepiej napisać (*c'est mieux d'écrire...*) (2 secondes) tRZustka prawda/ „RZ” .
tRZustka. następnie siedem/ (*tRZustka', [avec 'RZ'] n'est-ce pas ensuite sept...*)
- 202-Uczeń jelito cienkie (*l'intestin grêle*)
- 203-Nauczyciel jelito cienkie osiem (*l'intestin grêle, huit*)
- 204-Uczniowie (*en chœur*) jelito grube (*le gros intestin*)
- 205-Nauczyciel dziewięć/ (*neuf*)
- 206-Uczniowie (*en chœur*) wyrostek robaczkowy (*appendice vermiculaire*)
- 207-Nauczyciel i dziesięć/ (*et dix*)
- 208-Uczniowie odbył (*l'anus*)
- 209-Nauczyciel odbył\ . bardzo dobrze . (*l'anus, très bien*) no to/ (*alors*) (XXX)
- 210-Uczniowie dziewięć/ (*neuf*)
- 211-Nauczyciel dziewięć-wyrostek robaczkowy . dziesięć-odbył (*neuf, l'appendice vermiculaire, dix, l'anus*) ...czy ktoś z was mógłby teraz przyjść pokazać na modelu/ (*est-ce que quelqu'un pourrait venir maintenant montrer sur le modèle, nous avons le modèle, n'est-ce pas?*)
- 212-Uczeń czy to się wyjmuje/ (*est-ce que ça s'enlève?*)
- 213-Nauczyciel prozę/ wyjmuje się (*pardon?, oui ça s'enlève*) on va . enlever ça . qui peut venir et enlever les différents éléments . on va regarder ce qu'on voit dans l'appareil digestif\ . qui va venir/ (2 secondes, *brouhaha*) QUI/... alors\ . sur les (X) avant (X) de côté . je vous demande (XX) de regarder de travers . donc nous allons commencer par/
- 214-Uczeń (XX)
- 215-Nauczyciel oui jama ustna (*la cavité buccale*)
- 216-Uczeń (2 secondes) (XXX)
- 217-Nauczyciel no jakie masz/ powolutku . bardzo dobrze. te na żółto to są zaznaczone ślinianki. dalej (*alors, qu'est-ce que tu as ici? alors pas trop vite, très bien, ce qui est marqué en jaune, ce sont des glandes salivaires, et ensuite?*)
- 218-Uczeń dalej przełyk (*ensuite l'œsophage*)
- 219-Nauczyciel przełyk . no to może ... bardzo dobrze już widać teraz/ . nie więc wyciągamy płuca (*l'œsophage, très bien, alors maintenant nous voyons cela*)
- 220-Uczeń wyjmujemy płuca/ (*alors on enlève les poumons?*)
- 221-Nauczyciel wyjmujemy płuca . bardzo dobrze.wyjmuje . tak/ (*on enlève les poumons, très bien, alors j'enlève n'est-ce pas?*) . i serce jeszcze (*et encore le cœur*) (*brouhaha*) serce wyjąć (*nous enlevons le cœur*) .. widac teraz przełyk (*et maintenant nous pouvons voir l'œsophage*) widzicie przełyk/ (*vous voyez l'œsophage?*) (*bruits parasites, vraisemblablement en provenance des garçons...*) no dobrze na żółto . panowie (*et maintenant ce qui est en jaune. Les garçons!!!*) paNOWIE (*les GARçons*) Janek tu przełyk (*ici, [c'est] l'œsophage, Janek*)
- 222-Uczeń Przełyk (*l'œsophage*)
- 223-Nauczyciel przełyk\ . na żółto dalej . jak ci się wydaje?. (*l'œsophage, et ce qui est en jaune ensuite, de quoi penses-tu qu'il s'agisse?*)
- 224-Uczeń to jest żołądek (*c'est l'estomac*)
- 225-Nauczyciel Bardzo dobrze . a na nim/ (*très bien, et par-dessus?*)
- 226-Uczeń na nim wątroba (*et par-dessus, c'est le foie*)
- 227-Nauczyciel dobra wyjmujemy wątrobę (*bien, alors nous enlevons maintenant le foie, d'accord*) ... widzicie wszyscy żołądek/. tak/ (*est-ce que tout le monde voit l'estomac, oui?*) PANOWIE . Janek . patrzysz (*les garçons, Janek, tu regardes ?*)
- 228-Janek patrzę ([*oui*], *je regarde*)

⁶ Mauvaise compréhension de l'élève, passée inaperçue de l'enseignante: il comprend 'szostka' (numéro 6) au lieu de 'trzustka' (*pancréas*)

- 229-Nauczyciel (*rires*) żołądek (*l'estomac; rires*) dobra . teraz wyjmujemy to co w środku .. bo to jest jako całość.czyli tutaj mamy to co jest w całej dolnej części brzucha . widzieliście/ co to będzie to?(*language familier*) *Plusieurs (bien, maintenant nous enlevons ce qui est dedans puisque c'est un ensemble, donc ici nous avons ce qui se trouve dans la partie basse du ventre, est-ce que vous avez vu? qu'est ce que ça pourrait bien être?)*
- 230-Uczeń trzustka (*le pancréas*)
- 231-Nauczyciel trzustka . bardzo dobrze . tutaj jest odcinek który u was nie jest zaznaczony-to jest dwunastnica . do tej dwunastnicy jeszcze wrócimy . no i to .. co widzicie tutaj/ (*ici vous avez une partie qui n'est pas marquée chez vous, c'est le duodénum, on va encore y revenir alors, ce que vous voyez ici*)
- 232-Uczeń jelito grube. (*le gros intestin*)
- 233-Nauczyciel bardzo dobrze (*très bien*)
(*bruits, bavardages*)
- 234-Uczeń a wyrostek/. a wyrostek/ (*appendice vermiculaire? appendice vermiculaire?*)
- 235-Nauczyciel tak/ - wyrostka robaczkowego nie zaznaczyli . nie ma. przepraszam przepraszam . jest (*oui, ils n'ont pas marqué l'appendice vermiculaire; pardon, pardon, il est là*)
- 236-Uczeń a żółte/. a tutaj co jest/ (*et en jaune en jaune, qu'est-ce que c'est?*)
- 237-Nauczyciel a żółte/. co to jest to żółte? kto ma pomysł/ (*et en jaune, qu'est-ce que c'est ce jaune? qui a une idée?*)
- 238-Uczeń Tłuszcz (*du gras*)
- 239-Nauczyciel Tłuszcz . oczywiście \to jest tłuszcz (*du gras, évidemment, c'est du gras*)
- 240-Uczeń Beurk
- 241-Nauczyciel (*remue-ménage au fond de la classe*) wasze jelita...wasze jelita są zawieszane . podtrzymywane blona i z wierzchu przykryte warstwą tłuszczu . a z wierzchu/ (*vos intestins, vos intestins, sont suspendus, retenus par une membrane et recouverts par-dessus d'une couche de gras*)
- 242-Uczeń mięśniami/ (*les muscles?*)
- 243-Nauczyciel mięśniami/. oczywiście \. dobra . później to zapakujemy z powrotem (*des muscles ? évidemment, bien, nous allons remballer tout ça plus tard*) alors \. maintenant essayons de voir ça en français \. je vous ai donné tous les termes . vous avez tous les termes . mais ils sont en ordre alphabétique . alors je vous demande d'écouter et de compléter . au fur et à mesure les termes adéquats \. d'accord /.. vous avez compris/
- 244-Uczniowie (*en chœur*) OUI
- 245-Nauczyciel les garçons . qui parlent tout le temps vous avez compris/ ... ce qu'il faut faire/... il faut écouter encore une fois et compléter \. alors le numéro . un . c'est/
- 246-Uczniowie (*ensemble*) la bouche
- 247-Nauczyciel la bouche \. ça c'est simple . la bouche \. LA .. bouche
(*2 secondes*) on peut dire aussi la cavité buccale . jama ustna . ale dalam usta tak, żeby było łatwiej . jeden 'a'/
(*la cavité buccale, mais j'ai 'bouche' pour que cela soit plus facile; un 'a'...?*)
- 248-Uczeń Glande salivaire
- 249-Nauczyciel glande . salivaire . très bien \. 1a . glande \. salivaire (*1,5 secondes*) tu sais peut-être ce que produisent les glandes salivaires (X)/
- 250-Uczeń (?salive)
- 251-Nauczyciel la . salive \. très bien . la salive . donc nous avons la salive . mais laissons ça . la glande \ salivaire \. 1a \ glande . salivaire \
- 252-Uczeń (X)
- 253-Nauczyciel LA glande . LA glande salivaire . une glande salivaire . il y en a plusieurs . ensuite . 'deux'/
- 254-Uczeń œsophage
- 255-Nauczyciel très bien . œsophage . donc vous voyez l'orthographe un peu bizarre . 'O' . 'E' . n'est-ce pas/. œsophage \... l'œsophage . UN . œsophage . c'est masculin . UN œsophage . l'œsophage \...ensuite \. le point trois vous devez le connaître si vous parlez anglais
- 256-Uczniowie estomac
- 257-Nauczyciel estomac \.. très bien \ . le point trois c'est l'estomac . donc on ne prononce pas le 'c' . <estoma>
- 258-Uczeń (X)
- 259-Nauczyciel UN estomac \... un petit . ou un grand estomac . quand tu as mangé tu as un grand estomac \. quand tu n'as pas mangé . un petit estomac \ (*1,5 seconde*)

alors le point quatre \. c'est le foie \. et attention \. c'est LE \. FOIE \. il y a un 'e' à 'foie' mais c'est LE foie \. parce qu'il y a aussi LA \. foi qui s'écrit sans 'e' \. vous savez ce que ça veut dire la foi /.. la croyance en dieu \ (1 seconde) croire en dieu c'est la foi \ czyli po polsku byśmy powiedzieli?
(*donc en polonais nous allons dire?*)

- 260-Uczeń wiara (*la croyance, la foi*)
- 261-Nauczyciel wiara \. wiara to jest la foi bez „e” (*la foi, la foi, c'est la foi sans „e”*) pisane (X-*français?*) \. mais LE \. FOIE \. avec 'e' \. po polsku (*en polonais*) en polonais wątroba \. wątroba prawda (*le foie, le foie, n'est-ce pas?*) \. ... le foie \. le foie \. ensuite \. nous avons au point six \. le pancréas \. LE pancréas (2 secondes) et les Français prononcent les 's' \. les Belges ne prononcent pas le 's' \. et les Suisses /
- 262-Enq.Gajo ils le prononcent \
- 263-Nauczyciel ils le prononcent \ (2 secondes) donc le pancréas \. trzustka (*pancréas*) mh mh
- 264-Uczeń a woreczek / (*et la vésicule?*)
- 265-Nauczyciel woreczek /przepraszam jeszcze był woreczek (*pardon, il y avait encore la vésicule*). excusez-moi \. merci de vos (?réactions) je me suis trompée moi-même \. merci d'être attentifs \. donc c'était quatre \. c'était le foie \. nous sommes passés au six \. nous avons parlé du pancréas \. mais j'ai oublié cinq \. et qu'est-ce que vous proposez / \. très bien \. la vésicule biliaire \. en deux mots n'est-ce pas 'woreczek zolciowy'-la vésicule biliaire
- 266-Uczeń czyli 'trzustka' to 'pancréas'
(*donc 'trzustka' c'est le pancréas*)
- 267-Nauczyciel 'trzustka' jest 'pancréas' \. a piątka / \. woreczek zolciowy (*et puis le cinq? la vésicule biliaire*) \. la vésicule biliaire \ (1 seconde) \. alors \. sept /
- 268-Uczeń (X)
- 269-Nauczyciel très bien \. intestin grêle \. l'intestin grêle \. un intestin grêle \. et nous savons que c'est un intestin parce si nous regardons la partie suivante \. nous avons \. huit /
- 270-Uczeń (X)
- 271-Nauczyciel intestin gros \. UN \. masculin \. parce que tu as 'gros' \. .. d'accord /.. donc voit bien que c'est masculin \. l'intestin gros \... 9 \wyrostek...robaczkowy czyli / (*appendice ... vermiculaire donc?*) appendice \. vermiculaire \. UN appendice \. vermiculaire \ (1 seconde) un ver \. un ver \ 'un ver' to jest 'robak' (*c'est un ver*) \. tak jest po polsku \. mamy robak (*oui c'est en polonais, nous avons un ver*) \. .. robaczkowy z względu na to \. ze słowo ('vermiculaire' *puisque nous avons un mot*) 'un ver' to jest 'robak' a (*c'est un ver et*) appendice-wyrostek \. czyli wyrostek robaczkowy \. (*appendice, donc appendice vermiculaire*) UN \. masculin \. le \. l'appendice vermiculaire mais c'est un appendice \. et alors le dix / \. ce qu'il nous reste /
- 272-Uczeń l'anus
- 273-Nauczyciel l'anus \. un \. anus (5 secondes) \. alors maintenant on va vous faire l'exercice ... qui vient / Michal \. tu viens / \. et tu vas nous montrer ça \. en français \. tu viens avec la feuille \. et \. tu vas nous présenter \. l'anatomie de l'appareil digestif avec la (X) \. vas-y
- 274-Uczeń la bouche
- 275-Nauczyciel la bouche \. oui ... tu montres aux autres aussi encore une fois \. oui la ...
- 276-Uczeń la::: (2,5 secondes) la glande salivaire
- 277-Nauczyciel très bien \. la glande salivaire (1 seconde) (XX)
- 278-Uczeń l'œsophage
- 279-Nauczyciel l'œsophage
- 280-Uczeń l'estomac
- 281-Nauczyciel très bien
- 282-Uczeń euh \. la foie
- 283-Nauczyciel LE foie ... (?*polonais-XX*) d'accord \ (8 secondes) trzustka \. woreczka nie widać zostawiamy woreczek jest tutaj (*bruits*) woreczek jest tu o widzicie tu \. na zielono \. czyli to będzie / woreczek / \. powiedz \ (*brouhaha*) (*pancréas, nous ne voyons pas la vésicule, laissons de côté la vésicule, ah voilà, il est là, regardez, il est marqué en vert, alors ça sera...vésicule*) dix /
- 284-Uczeń vésicule biliaire
- 285-Nauczyciel vésicule biliaire \
- 286-Uczeń pancréas
- 287-Nauczyciel pancréas \. tutaj jest dwunastnica to nie było / (*ici c'est le duodénum, il n'y en avait pas?*)
- 288-Uczeń intestin grêle \. intestin gro<s>
- 289-Nauczyciel oui et terminé par /

- 290-Uczeń (1 seconde) euh . l'anus
- 291-Nauczyciel l'anus\ . très bien jeszcze wyrostek (*encore appendice*)
- 292-Uczeń1 nie ma . wyrostka nie ma
(*il n'y a pas d'appendice, il n'y en a pas*)
- 293-Uczeń2 (*bruits parasites*) a jest (*ah non il est là*)
- 294-Nauczyciel très bien\... merci beaucoup\ (3 secondes) alors\ . maintenant dites-moi pourquoi j'ai souligné trois termes . quatre termes seulement . pourquoi je les ai soulignés .. d'après vous/.. est-ce que je vais vous demander de connaître tous les termes en français/
- 295-Uczniowie (*en chœur*) non
- 296-Nauczyciel non\ . pas pour le moment . on va y revenir au lycée . maintenant au niveau du collège vous devez connaître quatre termes . la bouche . l'estomac . le foie . l'intestin\.. pozostałe zostawiamy . nie będą dla nas istotne . będziemy omawiać cały przewód pokarmowy człowieka . le te . cztery chciałabym zebyscie znali (*nous laissons le reste, pour vous ça ne sera pas important, nous allons analyser tout le transit intestinal de l'homme, mais ces quatre je voudrais bien que vous les connaissiez*) de toute façon on va encore y revenir parce que nous ne faisons que commencer l'appareil digestif mais alors (XXX)\ . ALORS\ . ce que nous allons faire encore aujourd'hui . ce que je vais vous demander de faire . tourner la page . parce que nous allons commencer . par la bouche\ . et dans la bouche . ce que nous avons . ce sont les dents\... nous avons beaucoup de dents\ . certains en ont beaucoup . d'autres en ont déjà moins . mais (XX) beaucoup . mais .. nous savons que l'homme . il a quand même pas mal de dents dans sa bouche alors ce qui nous va intéresser: qui va nous intéresser . c'est la bouche . les dents . mais c'est vrai que dans la bouche il y a aussi . un organe important . pour la nutrition\ . qui bouge tout le temps mais aussi pour le fait de parler . comment s'appelle cet organe/ . bien\ . c'est la/ (2,5 secondes) język . (?article ou première syllabe du mot) la/...' język francuski (*la langue française*)
- 297-Uczeń (?langue)
- 298-Nauczyciel langue naturellement . le français c'est une LANGUE .. mais la même chose n'est-ce pas/ . la langue-'język' . donc nous avons la langue . dans la bouche ... (XXX) la langue\ . nous avons les dents . et c'est très important pour se nourrir\... donc ce que je vais commencer encore maintenant . donc vous voyez il y a deux dessins .. avec les dents . mettez des numéros . de façon symétrique n'est-ce pas/ . comptez les dents . 1-2-3-4 etcetera . sur le côté . vous mettez les numéros .
jedyńka . dwójka . trójka . tak numerujemy zęby . więc proszę sobie ponumerować
(1 seconde) te zęby: szczęka górna . szczęka dolna
(4 secondes) pamiętacie . że zaczynacie od środka . prawDA/ . jeden dwa . trzy cztery
(7 secondes) jeden . ty już sobie ponumerowałaś . nie\ ponumeruj . jeden dwa trzy cztery . tak żeby było wiadomo konkretnie\ nie jeden jeden . tylko jeden . dwa trzy cztery bo mamy jedyńkę, dwójkę, trójkę, czwórkę . bardzo dobrze\ . dobrze . ponumerowane zęby/ (2 secondes) to teraz zastanówmy się . które są w szczęce górnej . szczęka górna jest ze strony lewej czy prawej/
(numéros 1, 2, 3, nous marquons les numéros, s'il vous plaît marquez les numéros. Ces dents: la mâchoire du haut et la mâchoire du bas, souvenez-vous, vous commencez par le milieu, n'est-ce pas; donc 1, 2, 3, 4 ... un... et toi tu as déjà mis les numéros ou pas, marque les numéros, marque les numéros, 1, 2, 3, 4, pour qu'on puisse savoir concrètement. Pas 1-1 mais 1, 2, 3, 4, puisque nous avons les numéros 1, 2, 3, 4; très bien, bien, tu as marqué les numéros pour les dents. Donc maintenant réfléchissons lesquelles se trouvent dans la mâchoire supérieure, de quel côté se trouve la mâchoire supérieure, côté gauche ou côté droit?)
- 299-Uczeń lewej (*gauche*)
- 300-Nauczyciel lewej . w szczęce górnej które są siekaczami/ (*gauche, et dans la mâchoire supérieure, où sont les incisives dans la mâchoire supérieure?*)
- 301-Uczeń pierwsze dwa. (*les deux premières*)
- 302-Nauczyciel jedyńka i dwójka . prawda . jedyńki OBIE SA NA pewno . ale jeśli patrzemy tylko na połowę szczęki . bo to nas interesuje jedyńka i dwójka to są siekacze . czyli mamy... DWA ... siekacze ... z jednej strony . DWA ... siekacze z drugiej czyli łącznie.../ (*la première et la seconde, n'est-ce pas, les deux premières sont là mais si nous regardons seulement la moitié de la mâchoire, puisque c'est ça qui nous intéresse, le numéro un et deux sont des incisives, donc nous avons deux incisives d'un côté, deux incisives de l'autre côté*)

- 303-Uczniowie cztery . (*quatre*)
- 304-Nauczyciel cztery siekacze . tak (*3 secondes*) możecie sobie przy jedynce i dwójce dać . że to są siekacze . ile mamy klów tu/ (*quatre incisives, oui, à côté de 1 et 2 vous pouvez marquer que ce sont des incisives. Combien avons-nous de canines ici?*)
- 305-Uczeń dwa . (*deux*)
- 306-Nauczyciel dwa (*deux*)
- 307-Uczeń1 dwa . w szczęce górnej dwa . ile przed trzonowym (*deux, dans la mâchoire supérieure deux, combien de molaires?*)
- 308-Uczeń2 dwa (*deux*)
- 309-Uczeń3 cztery (*quatre*)
- 310-Uczeń4 cztery (*quatre*)
- 311-Nauczyciel NO . czyli trójka i czwórka to są przedtrzonowe . czyli łącznie-cztery (*OUAIS, donc les numéros 3 et 4 ce sont les prémolaires, donc quatre en tout*)
- 312-Uczniowie (*ensemble*) czwórka i piątka (*numéros quatre et cinq*)
- 313-Nauczyciel czwórka i piątka . tak tak dziękuję bardzo . czwórka i piątka to są przedtrzonowe . i trzonowych mamy?/ (*ce sont des prémolaires, et des molaires, combien en avons-nous?*)
- 314-Uczeń1 Sześć (*six*)
- 315-Uczeń2 sześć (*six*)
- 316-Nauczyciel sześć . szóstka siódemka i ósemka . jeśli chodzi o szczękę dolną jest różnica/ (*six, numéros 6, 7 et 8; en parlant de la mâchoire inférieure, est-ce qu'il y aura une différence?*)
- 317-Uczniowie (*ensemble*) nie . (*non*)
- 318-Nauczyciel nie . łącznie . ile mamy zębów/ (*non. nous avons combien de dents en tout?*)
- 319-Uczeń trzydzieści dwa (*trente-deux*)
- 320-Nauczyciel trzydzieści dwa zęby (*trente-deux dents*) ...
to co proszę żebyście zrobili w domu . żebyście się zastanowili WŁAŚNIE . które zęby macie ... normalne zostawiacie tak jak jest . które które zęby wam jeszcze nie wyrosły . albo już wam wyrwano . dajecie sobie kreskę . że już nie ma tego zęba u was . i jeszcze jedna rzecz . które zęby już macie (*bruits*) które zęby macie już wypełnione ... dajecie sobie na kolorowo .. które zęby macie już borowane . prawda/(?za) leczone . proszę sobie zaznaczyć.
(*Alors maintenant je vous demande de faire à la maison... de réfléchir, quelles dents vous avez, et de les dessiner comme vous les avez dans le bouche, si vous avez des dents qui sont tombées ou des soignées vous les dessinez aussi dans votre cahier. Marquez d'un trait celles qui sont manquantes, et coloriez celles qui sont en place, d'accord?*)
- 321-Uczeń ale i w jednym i w drugim?/
(*dans la première et dans la deuxième?*)
- 322-Nauczyciel i w jednym i w drugim tak . po prostu zastanówcie się . jak wygląda wasza szczęka obecnie . dobrze/ to robicie w domu . na następnych zajęciach . czyli nie za tydzień, ale za dwa tygodnie . tuż przed waszym wyjazdem to powtórzymy sobie . dziękuję.
(*dans la première et dans la deuxième, et tout simplement réfléchissez dans quel état se trouve votre mâchoire, et tout cela vous le faites à la maison comme devoirs que nous corrigerons dans deux semaines, juste avant votre départ, nous allons réviser cela, merci*)
merci beaucoup\

KONIEC LEKCJI

Marek Zając

współpraca: Marlena Fałkowska, Katarzyna Zakroczyńska

RAPORT EWALUACYJNY - SEKCJE DWUJĘZYCZNE Z JĘZYKIEM FRANCUSKIM W POLSCE

Założenia i wnioski końcowe

**/Część II /
BADANIA ILOŚCIOWE**

1. POCZĄTKI

Od roku szkolnego 1991/ 1992 prowadzone jest w Polsce nauczanie dwujęzyczne. Obecnie w publicznych liceach ogólnokształcących, a także we wprowadzonych przez reformę oświaty gimnazjach funkcjonują klasy z językiem : angielskim, niemieckim , francuskim, hiszpańskim, rosyjskim jako drugim językiem nauczania.

2. PODSTAWA PRAWNA

Postawę prawną organizowania klas dwujęzycznych stanowią:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół ,załącznik nr. 3 (Dz. U. Nr. 61, poz. 624).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych, załącznik nr. 4 (Dz. U. Nr. 61, poz. 625).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, załącznik nr. 8 i załącznik nr. 15 (Dz. U. Nr. 61, poz. 626).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 4 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr. 67, poz. 329 i Nr. 106, poz. 496, z 1997 r. Nr. 28, poz. 153 i Nr. 141, poz. 943, z 1998 r. Nr. 117, poz. 759 i Nr. 162, poz. 1126, oraz z 2000 r. Nr. 12, poz. 136, Nr. 19, poz. 239, Nr. 48, poz. 550, nr. 104, poz. 1104, Nr. 120, poz. 1268 i Nr. 122, poz. 1320).
- Ustawa z dnia 21 grudnia 2000 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. Nr. 122, poz. 1320 z 31 grudnia 2000 r.).
- Porozumienie między Ministerstwem Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej a Ambasadą Republiki Francuskiej w Polsce w sprawie zasad organizowania egzaminu dojrzałości dla absolwentów klas dwujęzycznych z językiem francuskim polskich liceów ogólnokształcących w latach szkolnych 1997/98 i 1998/99 - oraz warunków wydawania Zaświadczenia władz francuskich o poziomie znajomości języka francuskiego absolwentom tych szkół, którzy zdali wymagane egzaminy z dnia 12 stycznia 1998r. wraz z Aneksem z dnia 9 grudnia 1999r. , przedłużającym ważność porozumienia na lata szkolne 1999/2000 i 2000/ 2001.
- Porozumienie między Ministerstwem Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej a Ministerstwem Edukacji i Kultury Hiszpanii w sprawie tworzenia i funkcjonowania klas dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w liceach ogólnokształcących Rzeczypospolitej Polskiej, organizacji egzaminu dojrzałości dla absolwentów tych klas oraz określenia warunków niezbędnych dla nadania im przez Ministerstwo Edukacji i Kultury Hiszpanii Titulo de Bachiller z dnia 6 maja 1997 r.

3. SEKCJE DWUJĘZYCZNE Z JZYKIEM FRNCUSKIM / GUMNAZJA I LICEA/

GIMNAZJA

GDYNIA	ZSO nr 2 im. Adama Mickiewicza Gimnazjum nr 23 ul. Wolności 22B - 81-327 Gdynia lo2gdy44@poczta.wp.pl
KATOWICE	ZSO nr 1 im. Mikołaja Kopernika Gimnazjum nr 24 ul. Sienkiewicza 74 - 40-039 Katowice koperkat@friko.onet.pl
KRAKÓW	ZSO nr 7 im. Młodej Polski Gimnazjum nr 18 ul. Złoty Róg 30 - 30-095 Kraków gimnazjum18@kr.onet.pl
LUBLIN	Gimnazjum nr 1 ul. Kunickiego 116 - 20-438 LUBLIN Gimnazjum nr 9 Im. Cc majora Hieronima Dekutowskiego ps. « Zapora » ul. Lipowa 25 - 20- 020 LUBLIN gm9-lublin@interszkola.pl

ŁÓDŹ	Gimnazjum nr 46 ul. Krochmalna 15 - 93-144 Łódź gim46@szkoly.lodz.pl
POZNAŃ	ZSO im. Karola Marcinkowskiego Gimnazjum ul. Bukowska 16 - 60-809 Poznań lol@alf.ids.poznan.pl
RUDA ŚLĄSKA	ZSO nr 3 Gimnazjum nr 10 ul. Oświęcimska 90 - 41-707 Ruda Śląska lic3gim10@poczta.onet.pl
WARSZAWA	ZSO nr67 im. Narcezy Zmichowskiej Gimnazjum nr 34 ul. Klonowa 16 - 00-591 Warszawa dwujezyczny@lo15.mail.ids.pl ZSO nr53 im. Stefanii Sempołowskiej Gimnazjum nr 53 ul. Ks. J. Popiełuszki 5 - 01-786 Warszawa sempol@poczta.onet.pl Gimnazjum nr 83 im. K. Markiewicz,* ul. Andriollego 1 – Warszawa Gimnazjum nr 122 im. gen. Charles’a de Gaulle’a,* ul. Van Gogha 1 – Warszawa
WROCLAW	Gimnazjum nr 30 ul. Jantarowa 5 - 55-330 Wrocław
BIAŁYSTOK	Gimnazjum nr 6* ul. KEN 1 – 15-678 Białystok tel. : 085 869 18 11 – e-mail : pubgim6@pocata.onet.pl



* Dwie nowe sekcje dwujęzyczne będą otwarte w Warszawie w roku szkolnym 2005/2006 (Gimnazjum nr 83 i 122 w Warszawie) a trzecia sekcja powstanie w Białymstoku (Gimnazjum nr 6).

LICEA

GDYNIA	ZSO nr 2 im. Adama Mickiewicza Liceum Ogólnokształcące nr II ul. Wolności 22B - 81-327 Gdynia lo2gdy44@poczta.wp.pl
KATOWICE	ZSO nr 1 im. Mikołaja Kopernika Liceum Ogólnokształcące nr I ul. Sienkiewicza 74 - 40-039 Katowice koperkat@friko.onet.pl
KRAKÓW	ZSO nr 7 im. Młodej Polski Liceum Ogólnokształcące nr XVII ul. Złoty Róg 30 - 30-095 Kraków gimnazjum18@kr.onet.pl
ŁÓDŹ	XIII Liceum Ogólnokształcące im. Marii Piotrowiczowej ul. Zuli Pacanowskiej 4 - 91-430 Łódź lo13@edu.lodz.pl
POZNAŃ	ZSO im. Karola Marcinkowskiego Liceum Ogólnokształcące nr I ul. Bukowska 16 - 60-809 Poznań lo1@alf.ids.poznan.pl
WARSZAWA	ZSO nr67 im. Narcyzy Żmichowskiej Liceum Ogólnokształcące nr XV ul. Klonowa 16 - 00-591 Warszawa dwujezyczny@lo15.mail.ids.pl
WARSZAWA	ZSO nr53 im. Stefanii Sempołowskiej Liceum Ogólnokształcące nr XVI ul. Ks. J. Popiełuszki 5 - 01-786 Warszawa sempol@poczta.onet.pl
WROCLAW	VIII Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Krzywoustego ul. Zaporoska 71 - 53-415 Wrocław liceum@lo8.wroc.pl



4. ANKIETA – SEKCJE DWUJĘZyczne - GIMNAZJA (ANALIZA)

Część I – dane zbiorowe

8 szkół odpowiedziało na ankietę (na 11 istniejących):

- Gimnazjum nr 1 im. ks. S. Konarskiego, Lublin
- Gimnazjum nr 18 im. Króla Jana III Sobieskiego (ZSO nr 7), Kraków
- Gimnazjum nr 30, Wrocław
- Gimnazjum nr 53 im. S. Sempołowskiej, Warszawa
- ZSO nr 1 im. M. Kopernika, Gimnazjum nr 24, Katowice
- ZSO nr 1, Gimnazjum im. K. Marcinkowskiego, Poznań
- ZSO nr 2, Gimnazjum nr 23, Gdynia
- ZSO nr 67, Gimnazjum nr 34 im. Narcyzy Żmichowskiej w Warszawie

Jedna z tych szkół (Gimnazjum w Lublinie) działa od roku 2004, dlatego niektóre dane są niekompletne (np. dane dotyczące przedmiotów niejęzykowych w 2 i 3 klasie). Szkoła (gimnazjum) z Łodzi nie odpowiedziała na ankietę. Z kolei dwa gimnazja istnieją dopiero od roku (Gimnazjum nr 9 w Lublinie i Rudzie Śląskiej).

W roku 2005/2006 gimnazjum nr 83 z Warszawy i gimnazjum nr 6 z Białegostoku otwierają sekcje dwujęzyczne.

1. Od kiedy istnieje sekcja dwujęzyczna w szkole:

Średnio: **5 lat**

2. Ilość klas dwujęzycznych:

Razem: **44 klasy**

Średnio: **5,5 klasy na szkołę**

3. Ilość uczniów łącznie w klasach dwujęzycznych:

RAZEM: **1 290 uczniów**

co daje:

0,48 % wszystkich uczniów uczących się języka francuskiego w szkołach polskich

4,5 % wszystkich uczniów uczących się francuskiego w gimnazjach

średnio przypada **161 uczniów na szkołę dwujęzyczną**

4. Ilość absolwentów, którzy wybrali liceum dwujęzyczne:

w 2004/2005 **297**

w 2003/2004 **237**

w 2002/2003 **195**

5. Sposób naboru:

- test predyspozycji: **8 szkół** (wszystkie szkoły)
- konkurs świadectw: **5 szkół**
- wyniki testu po szkole podstawowej: **1 szkoła**
- inny sposób: **1 szkoła**

6. **Czy istnieje regulamin rekrutacji?**
Regulamin istnieje we wszystkich szkołach

7. **Kto zatwierdza regulamin?**

- Kuratorium Oświaty
- Biuro Edukacji M. St. W-wy
- Dyrektor + Rada Pedagogiczna + Samorząd Uczniowski
- Dyrektor + Rada Pedagogiczna + Komitet Rodzicielski
- Dyrektor Szkoły na podstawie Wytycznych KO i MENiS
- Rada Pedagogiczna

8. **Ilość godzin języka francuskiego tygodniowo w poszczególnych szkołach.**

	FRANCUSKI :
Klasa I	9, 10, 9, 6, 6, 6, 8 Średnio: 7,5
Klasa II	8, 6, 6, 5, 6, 6, 6 (brak danych z jednej ze szkół- istnieje od 2004 r.) Średnio: 6,1
Klasa III	8, 6, 6, 6, 5, 6, 6 (brak danych z jednej ze szkół- istnieje od 2004 r.) Średnio: 6,1

Ilość godzin w szkołach dla poszczególnych klas jest zróżnicowana, ponieważ przepisy określają ilość godzin w cyklu kształcenia.

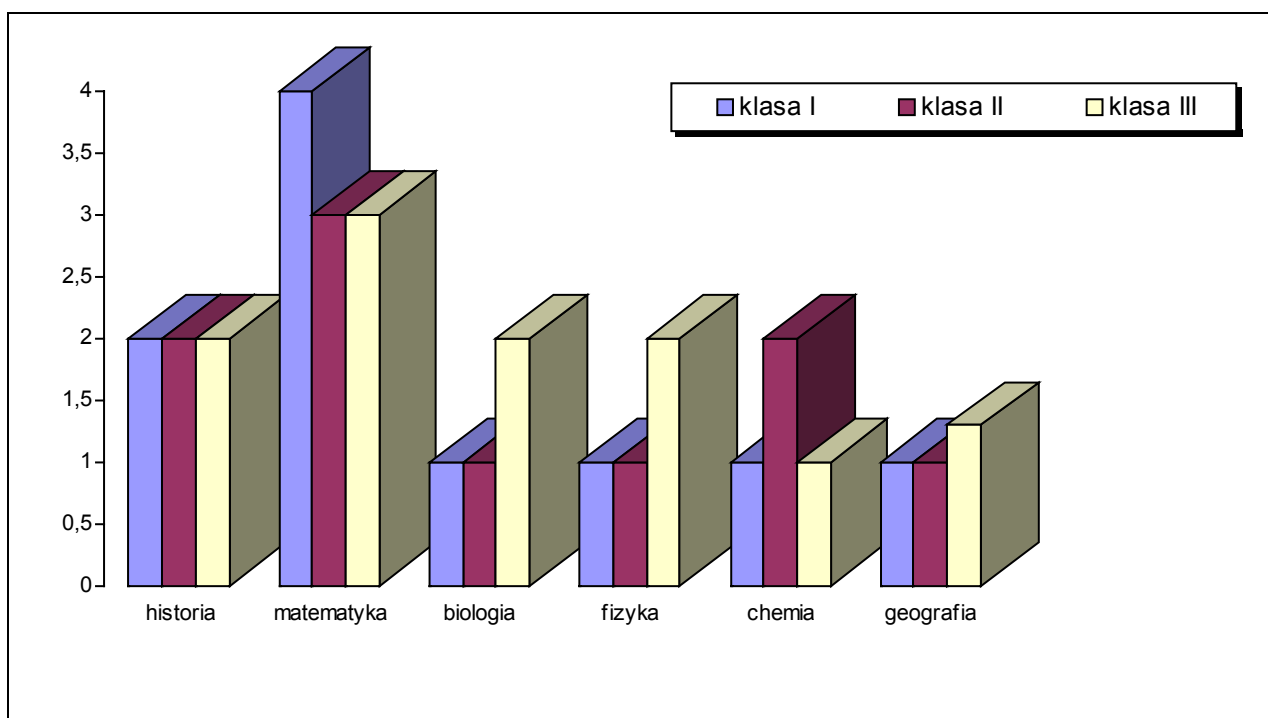
9. **Tygodniowy wymiar godzin przedmiotów nauczanych w języku francuskim:**

Przedmioty niejęzykowe :

biologia,
chemia,
geografia
historia,
matematyka,
fizyka

	historia	matematyka	biologia	fizyka	chemia	geografia
Klasa I	2, 2 - 2 szkoły - Średnio: 2 H.	4 - 1 szkoła - Średnio: 4 H	1, 1 - 2 szkoły - Średnio: 1 H.	1,1 - 2 szkoły - Średnio: 1 H	1 - 1 szkoła - Średnio: 1 H	1 - 1 szkoła - Średnio: 1 H
Klasa II	2, 2, 2, 2 - 4 szkoły - Średnio 2 H	4, 4, 2, 1, 4 - 5 szkół - Średnio: 3 H	1, 2, 1, 2 - 4 szkoły - Średnio: 1,5 H.	1, 1,1,1 - 4 szkoły - Średnio: 1 H	2, 2 - 2 szkoły - Średnio: 2 H	1, 1 - 2 szkoły - Średnio: 1 H
Klasa III	2, 2, 3, 3, 2, 2 - 6 szkół - Średnio: 2,3 h	5, 3, 2, 4, 2, 1, 4 - 7 szkół - Średnio: 3 H	2, 1, 2, 2, 2 - 5 szkół - Średnio: 1,8 H.	1, 2, 2 - 3 szkoły - Średnio: 1, 6 H	1, 1 - 2 szkoły - Średnio: 1 H.	1, 2, 1 - 3 szkoły - Średnio: 1,3 H.

Jeden z nauczycieli deklaruje, że nauczyciel wchodzi tylko na 1 godzinę matematyki w tygodniu w celu wprowadzenia słownictwa.



10. Podział na grupy podczas lekcji przedmiotów dwujęzycznych:

- 5 szkół (klasy dzielone na wszystkich przedmiotach)
- 2 szkoły (brak podziału)
- podział tylko na biologii i fizyce

11. Ilość nauczycieli w sekcjach dwujęzycznych w badanych szkołach:

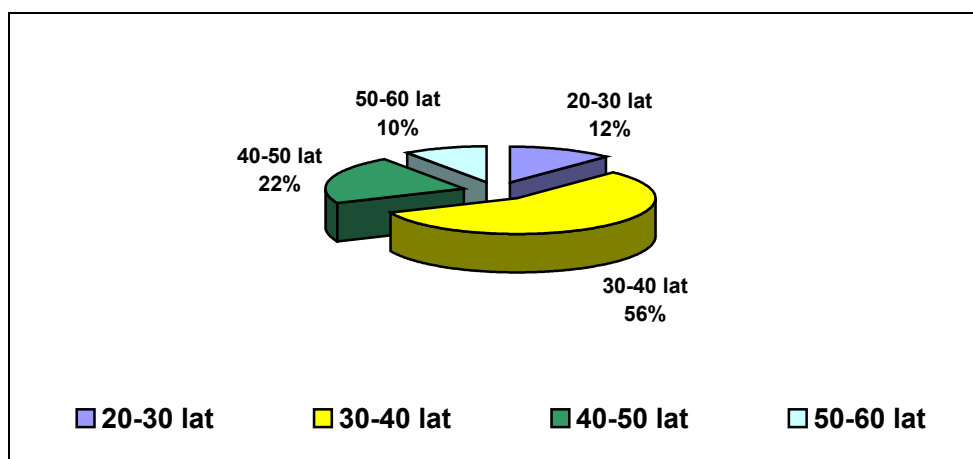
języka francuskiego: 41
 przedmioty niejęzyczne : 35

Część II – nauczyciele języka francuskiego

1. Wiek

Średnia wieku nauczyciela języka francuskiego w klasie dwujęzycznej - 37 lat
 Ilość nauczycieli w poszczególnych przedziałach wiekowych:

20-30 lat - 5 30-40 lat - 23 40-50 lat - 9 50-60 lat – 4



Wiek nauczycieli wydaje się być jak najbardziej „prawidłowy” - nie ma zagrożenia, że w ciągu kilku lat wszyscy nauczyciele przejdą na emeryturę. Co więcej, ma miejsce pozytywne przenikanie się wiedzy i doświadczenia z młodością i zapałem do pracy.

2. Staż pracy w sekcji dwujęzycznej.

1-5 lat – 19 osób 6-10 lat – 9 osób 11-15 lat – 4 osób

Średni staż pracy wynosi **5 lat**

3. Wykształcenie:

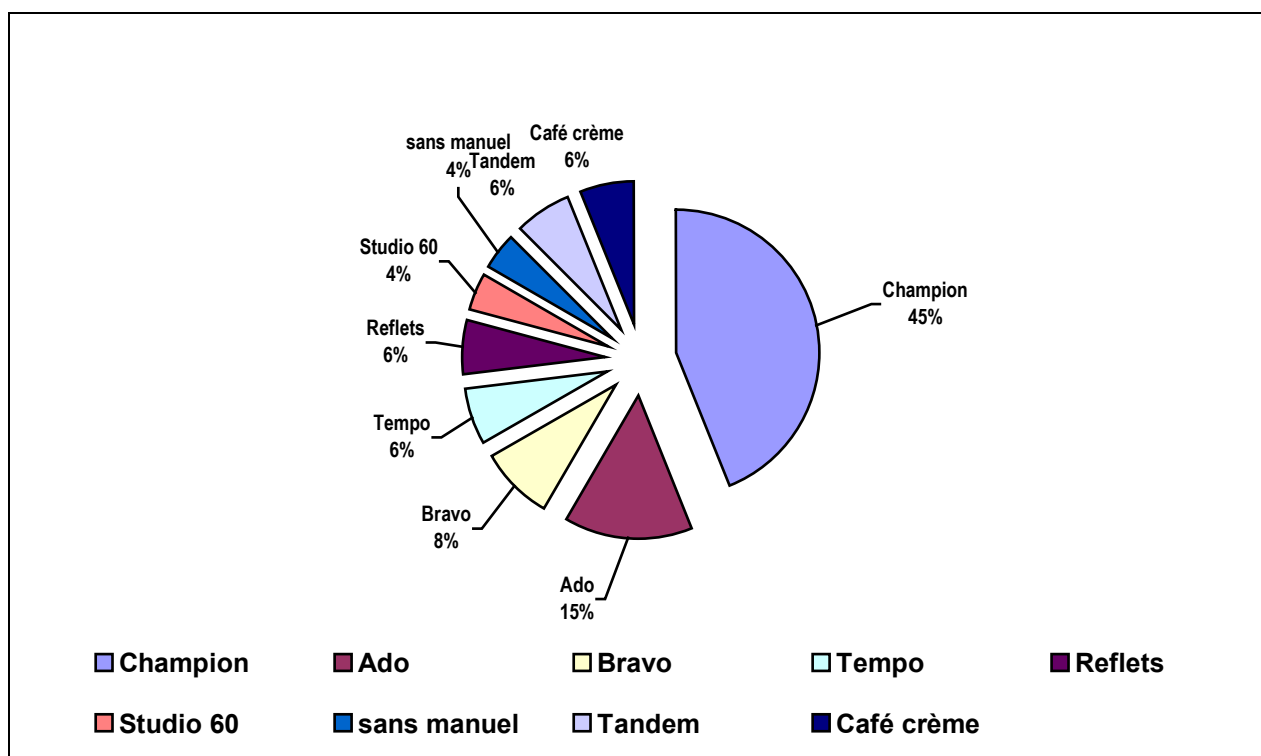
filologia romańska	38 osób
Instytut Lingwistyki Stosowanej	2 osoby
studia za granicą (FRANCJA)	1 osoba

4. Przygotowanie pedagogiczno-metodyczne

Wszyscy mają pełne wykształcenie filologiczne i pedagogiczne (1 osoba po kursie kwalifikacyjnym)

Można tu mówić o osiągnięciu ideału i całkowitej zgodności ze stanem prawnym.

5. Używane podręczniki:



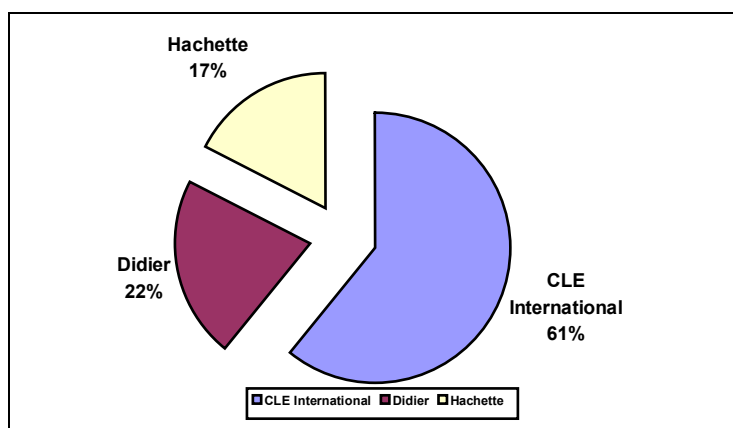
Używane podręczniki budzą pewien niepokój - tylko 29% używanych podręczników jest adresowanych do gimnazjum (Ado, Bravo, Tandem). Oznacza to, że większość nauczycieli używa podręczników niezgodnie z ich przeznaczeniem (nie ten przedział wiekowy) i niezgodnie ze stanem prawnym (lista ministerialna poniżej).

Co więcej, nie ma wśród używanych książek, podręczników nowych (Déclic, Extra !, Sac à dos) - jedynie 3 nauczycieli zadeklarowało używanie nowego Tandem.

Lista podręczników JĘZYK FRANCUSKI

Bergeron Ch., Albero M. – Tandem. Część 1. Kurs języka francuskiego (gimnazjum). DIDIER/NOWELA. (218/03).
Blanc J. i in. – Déclic 1. Podręcznik dla gimnazjum. CLE INTERNATIONAL.. (151/04).
Capelle G. – Fréquence jeunes 1 i 2. Podręcznik do języka francuskiego dla gimnazjum. WYD. SZKOLNE PWN. (139/99).
Gallon F. – Extra ! 1 (kurs podstawowy). WYD.SZKOLNE PWN. (410/02).
Gallon F. – Extra ! 2 (kurs podstawowy). WYD.SZKOLNE PWN. (234/03).
Mérieux R. i in. – Bravo! 1, 2, 3. DIDIER/NOWELA. (302/03).
Monnerie-Goarin A. i in. – Ado 1. Podręcznik dla klasy 1 gimnazjum. LANGPOL. (113/99).
Pieniążek M., Zając J. – C'est ça - Prelude (dla klasy I gimnazjum). WSiP S. A.. (141/02).
Pieniążek M., Zając J. – C'est ça 1. WSiP S.A.. (241/00).
Pieniążek M., Zając J. – C'est ça 2. WSiP S.A.. (279/01).

Pewien niepokój budzi też fakt, że rynek jest zdominowany przez jednego wydawcę (Cle International 61%).



6. Programy nauczania języka francuskiego realizowane w szkołach.

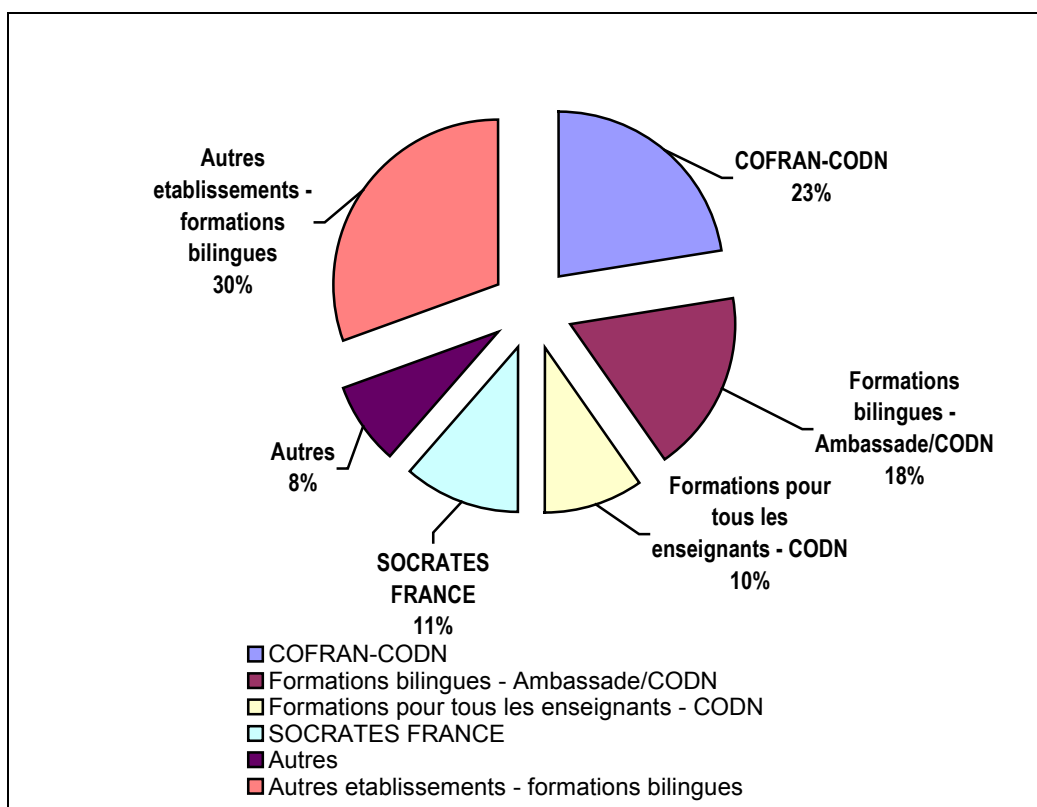
Około **75%** ankieterowanych nauczycieli korzysta z programów autorskich. Pozostali korzystają z programów MENiS.

7. Ilość odbytych szkoleń.

Nauczyciele języka francuskiego w gimnazjach dwujęzycznych w sumie uczestniczyli w ciągu ostatnich trzech lat w 69 szkoleniach w tym:

- 62 formach krajowych
- 7 formach zagranicznych

25 szkoleń wymienionych w ankiecie kategorii *inne*, to w większości szkolenia zorganizowane przez OKE na egzaminatora oraz szkolenia wewnętrzne organizowane przez szkoły. Większość szkoleń o charakterze metodycznym organizowanych jest przez CODN i Ambasadę Francji. Warto zwrócić uwagę na fakt, że sieć COFRAN zapewnia aż 23% szkoleń.



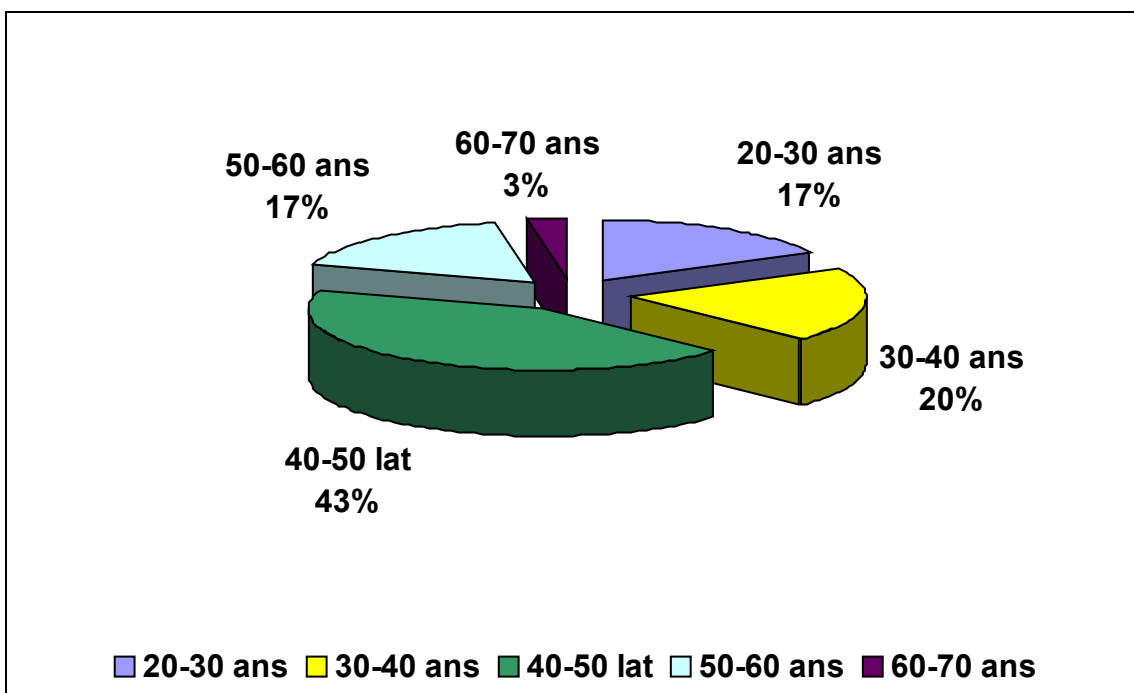
Część III – nauczyciele przedmiotów niejęzykowych

1. Wiek

średnia wieku nauczyciela PN w języku francuskim w klasie dwujęzycznej - **44 lata**

ilość nauczycieli w poszczególnych przedziałach wiekowych:

25-30 lat – 6 30-40 lat – 7 40-50 lat – 15 50-60 lat – 6 60-70 lat – 1



Wiek nauczycieli wydaje się być „prawidłowy” - należy jednak zauważyć, że wkrótce powstanie zapotrzebowanie na nowych nauczycieli poszczególnych przedmiotów w związku z odchodzeniem części kadry na emeryturę.

2. Staż pracy w sekcji dwujęzycznej.

0 lat – 4 osoby 1-5 lat – 13 osób
6-10 lat – 3 osoby 11 i więcej – 14 osób.

Średni staż pracy wynosi **7 lat**

3. Wykształcenie:

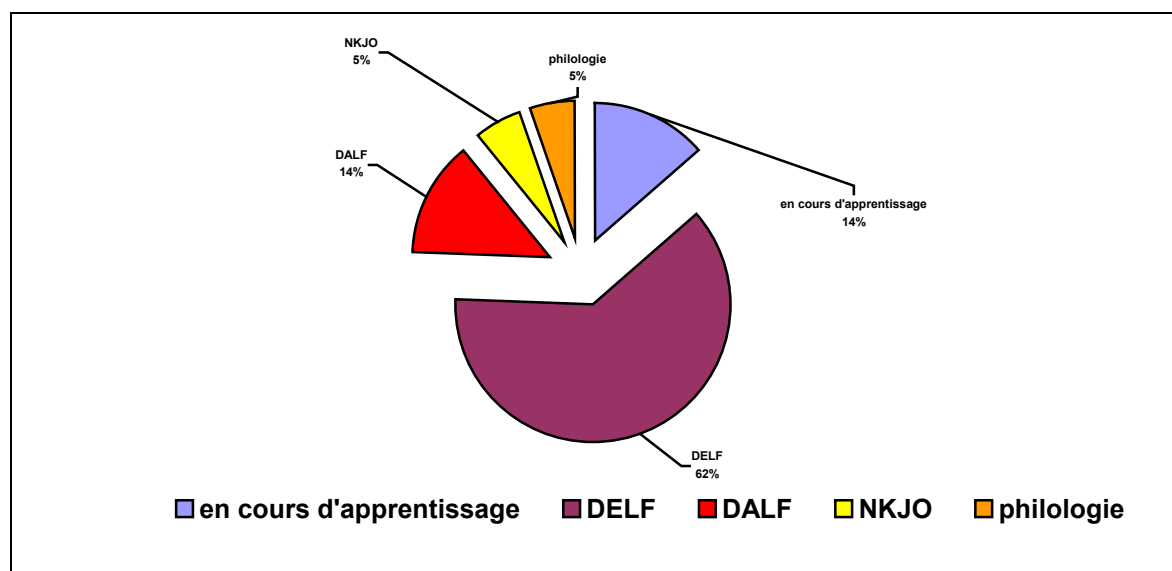
magisterium – 100%
Praktycznie wszyscy nauczyciele odbyli studia podyplomowe.

4. Przygotowanie pedagogiczne

Pełne wykształcenie wyższe i pedagogiczne deklaruje 30 osób; 4 osoby - brak danych.

Język francuski:

W trakcie zdobywania kwalifikacji - 5 osób DELF - 23 osoby
DALF - 5 osób NKJO – 2 osoby filologia – 2 osoby



5. Używane podręczniki:

Używane podręczniki są powszechnie znane (z listy MENiS), wydane przez znane wydawnictwa polskie: WSiP, Nowa Era/Arka, Żak, WIKING, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Wydawnictwo SENS i inne.

6. Nauczyciele na ogół korzystają z programów MENiS.

7. Ilość odbytych szkoleń.

Nauczyciele PN w gimnazjach dwujęzycznych w sumie, w ostatnich trzech latach, uczestniczyli w 103 formach szkoleniowych w tym:

w 88 formach krajowych

w 15 formach zagranicznych.

Z wyjątkiem szkoleń organizowanych przez OKE, większość szkoleń, w których uczestniczyli nauczyciele to szkolenia organizowane przez CODN i Ambasadę Francji.

Wszyscy nauczyciele, zarówno języka francuskiego, jak i przedmiotów niejęzykowych, deklarują, że używają dodatkowych pomocy dydaktycznych (CD, książki, prasa internet).

WNIOSKI

Język francuski

Nauczyciele są bardzo dobrze wyszkoleni (zarówno merytorycznie i pedagogicznie).

Zdziwienie budzi natomiast dobór podręczników, który jest niezgodny ze stanem prawnym i przeciwny wskazaniom metodyków.

Przedmioty niejęzykowe

Wykształcenie nauczycieli przedmiotowców jest bardzo dobre, zarówno merytoryczne, jak pedagogiczne.

Niepokój winien budzić:

1. Ogólnie słaby poziom języka francuskiego (dominuje DELF) – nawet jeśli jest to zgodne ze stanem prawnym, to obiektywnie musi to budzić niepokój. Poziom DELF jest poziomem, jaki osiągną gimnazjaliści w III klasie gimnazjum.

W przypadku obu grup należy wskazać na pewne zamknięcie środowiska nauczycieli szkół dwujęzycznych. Szkolenia praktycznie ograniczają się do spotkań stale w tym samym środowisku a głównymi dostarczycielami wiedzy są Ambasada Francji i CODN. Z pewnością należą się podziękowania obu instytucjom, ale szkoda, że nauczyciele klas dwujęzycznych rzadko uczestniczą w szkoleniach dostępnych dla całego środowiska edukacyjnego.

5. ANKIETA – SEKCJE DWUJĘZyczne – LICEA (ANALIZA)

Część I – dane zbiorcze

1 Ilość sekcji/klas dwujęzycznych:

Razem: **42 klasy + 1 wg starego systemu**

Średnio: **5 klas na szkołę**

3. Ilość uczniów łącznie w klasach dwujęzycznych:

Razem: **1 300**

Co stanowi:

0,48% wszystkich uczących się j. francuskiego w polskich szkołach i

1,3% uczących się francuskiego w liceach w Polsce

Średnio przypada **185** uczniów na szkołę dwujęzyczną.

4. Ilość uczniów zdających maturę dwujęzyczną

a. w 2004/2005 r.:

Nowa matura: **282**

Stara matura: **84**

RAZEM: **366**

b. w 2003/ 2004 r.:

RAZEM: **229**

c. w 2002/2003 r.:

RAZEM: **235**

5. Sposób naboru:

- konkurs świadectw: 6 szkół
- wyniki testu po gimnazjum: 8 szkół
- test predyspozycji: 5 szkół
- inny sposób: 4 szkoły
- inne osiągnięcia
- kontynuacja nauki w gimnazjum
- egzamin z francuskiego
- klasa wstępna (zerowa) – egzamin z francuskiego

6. Czy istnieje regulamin rekrutacji?

Tak – 7 szkół (**wszystkie**)

7. Kto zatwierdza regulamin?

- Rada Pedagogiczna na podstawie aktów prawnych MENiS i KO
- Rada Pedagogiczna i Rada Szkoły
- KO Poznań
- Komitet Rodzicielski

- Kuratorium Oświaty
- Biuro Edukacji m. st. W-wy
- Dyrektor + Rada Pedagogiczna + Komitet Rodzicielski
- Dyrektor Szkoły na podstawie wytycznych KO i MENiS
- Rada Pedagogiczna

8. Ilu uczniów wzięło udział w olimpiadzie języka francuskiego:

	2002/2003	2003/2004	2004/2005
Etap regionalny	8 szkół Razem: 148	8 szkół Razem: 142	7 szkół Razem: 99
Finał	7 szkół Razem: 20	8 szkół Razem: 17	5 szkół Razem: 14

9. Ilu uczniów zdawało na filologię romańską lub na lingwistykę stosowaną?

	ilość uczniów
2002/2003	44
2003/2004	32
2004/2005	11

10. Ilu uczniów dostało się na studia za granicą?

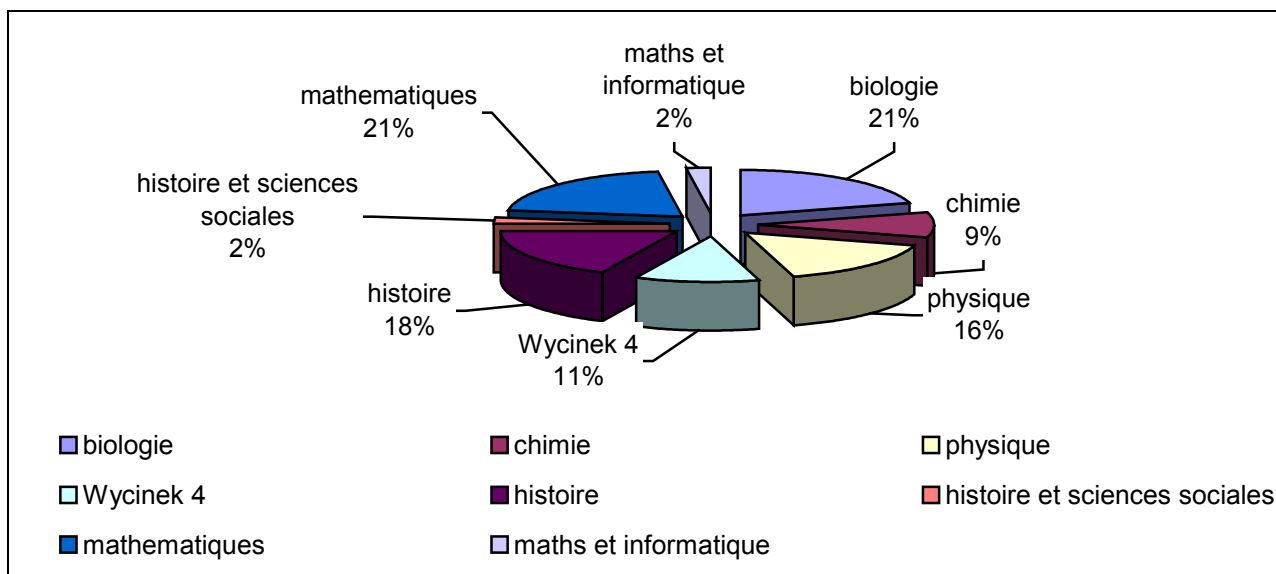
	ilość uczniów
2002/2003	23
2003/2004	40
2004/2005	33

11. Ile naucza się godzin francuskiego tygodniowo w poszczególnych sekcjach/szkołach.

	<i>język francuski tygodniowo)</i>
Klasa „zero”	18, 19 Średnio: 18, 5
Klasa I	7, 7, 6, 6, 6, 6, (4+2 z lektorem francuskim),, 6 Średnio: 6,25
Klasa II	7, 6, 8, 6, (4+2 z lektorem francuskim),, 6, 6 Średnio: 6,4
Klasa III	7, 6, 7, 6, (3+3 z lektorem francuskim),, 6, 6 Średnio: 6,2
Klasa IV	6

12. Przedmioty nauczone w języku francuskim i ilość nauczycieli uczących poszczególnych przedmiotów:

biologia	9
matematyka	9
historia	8
fizyka	7
geografia	5
chemia	4
historia i WOS	1
matematyka i informatyka	1



13. Przedmioty nauczone w języku francuskim tygodniowo:

	historia	matematyka	biologia	fizyka	chemia	geografia
Klasa „0”	4, 1 - 2 szkoły	1, 3 - 2 szkoły				
Klasa I	2, 3, 2, 2, 3, 3, 2, 2 - 8 szkół - średnio : 2,4 H	3, 3, 3, 5, 3, 4, 3, 3 - 8 szkół - średnio : 3,4 H	3, 2, 2, 3, 2, 2, 2 - 7 szkół - średnio : 2,3 H	2, 2, 2, 2, 1, 1 - 6 szkół - średnio : 1,6 H	2, 2, 1, 2 - 4 szkoły - średnio : 1,75 H	1, 2, 2, 1 - 4 szkoły - średnio : 1,5 H
Klasa II	2, 3, 2, 2, 2, 2, 3, 1 - 8 szkół - średnio : 2,1 H	3, 3, 3, 5, 3, 4, 3, 3 - 8 szkół - średnio : 3,4 H	2, 3, 3, 3, 2, 2, 2 - 7 szkół - średnio : 2,4 H	1, 2, 2, 2, 2, 1 - 6 szkół - średnio : 1,6 H	2, 1, 2, 2 - 4 szkoły - średnio : 1,75 H	2, 2, 2, 2, 2 - 5 szkół - średnio : 2 H
Klasa III	2, 3, 2, 2, 3, 3, 2 (+ fak.) - 7 szkół - średnio : 2 H	3, 3, 3, 5, 4, 3, 4 + fak. - 7 szkół - średnio : 3,5 H	4 (fak.), 2, 2, 3, 2 - 5 szkół - średnio : 2,6 H	1, 4 (fak.) - 2 szkoły - średnio : 2,5 H	1, 1, 2 - 3 szkoły - średnio : 1,3 H	4 (fak.), 1 - 2 szkoły - średnio : 2,5 H
Klasa IV	4 - 1 szkoła	4 - 1 szkoła	2 - 1 szkoła			1 - 1 szkoła

14. Podział na grupy podczas lekcji przedmiotów dwujęzycznych:

TAK: 5 szkół

NIE: 1 szkoła

1 szkoła tylko biologia i fizyka

15. Podział na grupy podczas lekcji przedmiotów dwujęzycznych:

- język francuski: **50 klas**
- przedmioty niejęzyczne : **51 klas**

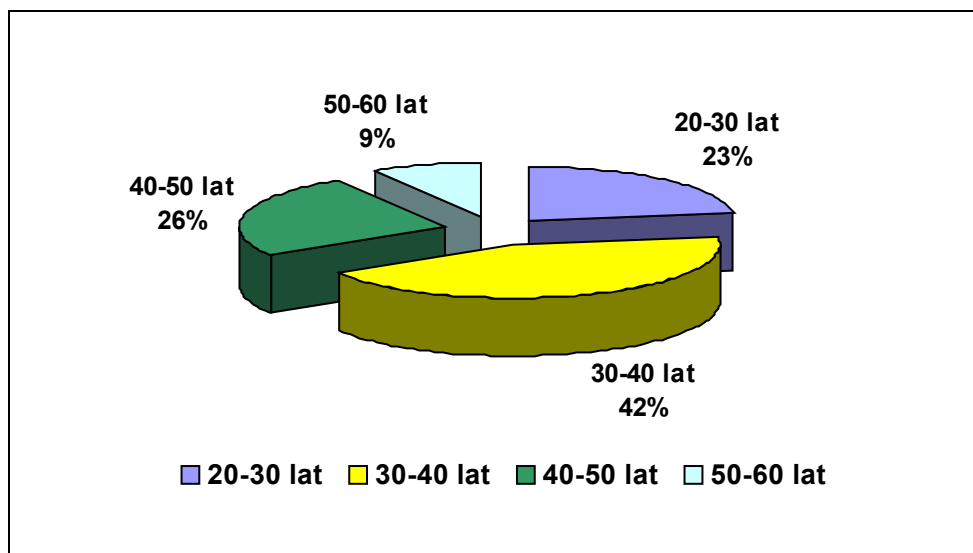
Część II – nauczyciele języka francuskiego

1. Wiek

Średnia wieku nauczyciela języka francuskiego w klasie dwujęzycznej - 36 lat

Ilość nauczycieli w poszczególnych przedziałach wiekowych:

20-30 lat – 8 30-40 lat – 15
40-50 lat – 9 50-60 lat – 3



Wiek nauczycieli wydaje się być jak najbardziej „prawidłowy” - nie ma zagrożenia, że w ciągu kilku lat wszyscy nauczyciele przejdą na emeryturę. Co więcej, ma miejsce pozytywne przenikanie się wiedzy i doświadczenia z młodością i zapałem do pracy.

2. Staż pracy w sekcji dwujęzycznej

1-5 lat – 22 6-10 lat – 12 11-20 lat – 6
Średnio: 5 lat

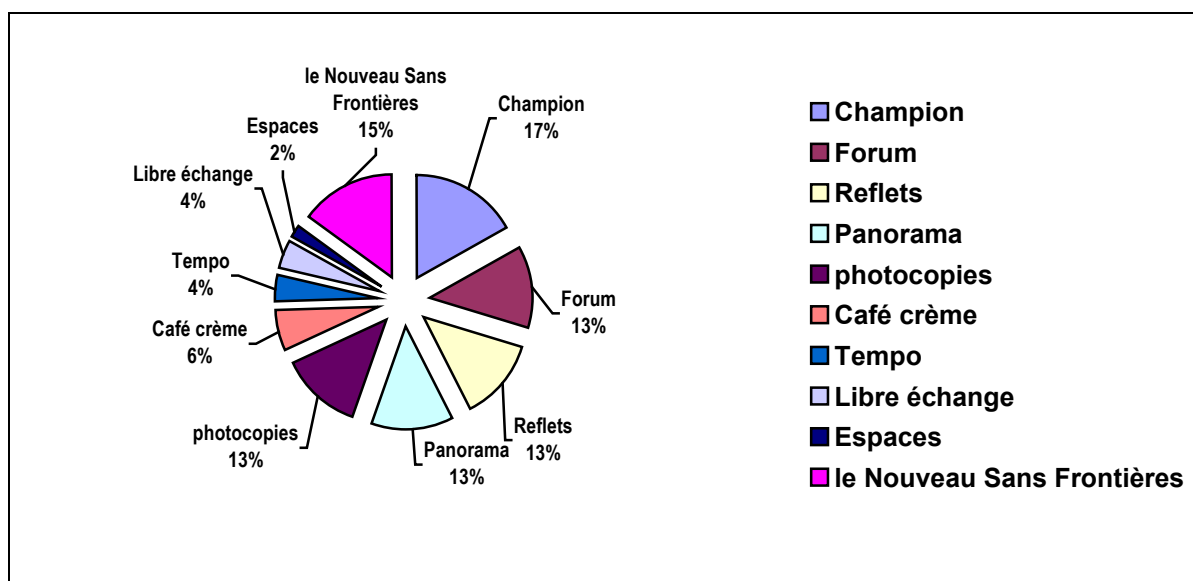
3. Wykształcenie:

filologia romańska 32 osoby
 Instytut Lingwistyki Stosowanej 2 osoby
 studia za granicą (FRANCJA) 3 osoby

4. Przygotowanie pedagogiczne

Nauczyciele mają pełne wykształcenie filologiczne i pedagogiczne (wyjątek stanowi 1 osoba, która tych kwalifikacji nie ma). Można tu mówić o osiągnięciu prawie ideału.

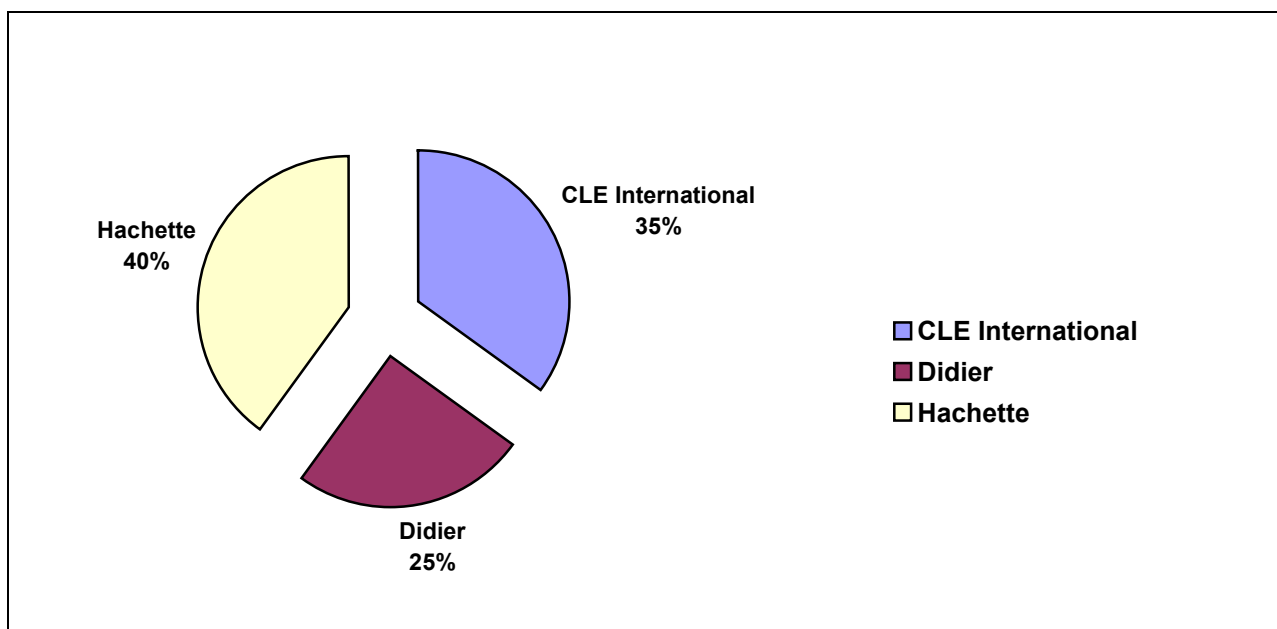
5. Używane podręczniki:



Nie ma wśród używanych książek, podręczników nowych - wydanych po roku 2000 (znajdujących się na liście: *Campus, Rond-Point, Belleville*, jak też nie będących na liście nowych podręczników *Connexions, Taxi*).

Lista podręczników JĘZYK FRANCUSKI

- Cuny F., Johnson A. M. – Belleville 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. PWH SIEDMIORÓG. (153/04).
- Girardet J., Pécheur J. (adaptacja polska Klinger A.). – Campus 1 (do kształcenia w zakresie podstawowym i rozszerzonym). CLE/NOWELA. (306/02).
- Girardet J., Pécheur J. – Campus 2 (do kształcenia w zakresie podstawowym i rozszerzonym)). CLE/NOWELA. (331/03).
- Labascoule J., Louse Ch., Royer C. – Rond-Point 1. Podręcznik do języka francuskiego dla klasy I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Zakres podstawowy. LEKTORKLETT. (76/05).
- Lavenne Ch. i in. – Studio 60. Podręcznik do języka francuskiego wraz z zeszytem ćwiczeń. Część 1 (dla początkujących). DIDIER/NOWELA. (82/03).
- Lavenne Ch. i in. – Studio 100. Podręcznik do języka francuskiego. Część 1. Zakres podstawowy i rozszerzony (dla początkujących). DIDIER / NOWELA. (381/03).
- Lavenne Ch. i in. – Studio 100. Podręcznik do języka francuskiego. Część 2. Zakres podstawowy i rozszerzony. DIDIER / NOWELA. (382/03).
- Lavenne Ch. i in. – Studia 60. Podręcznik do języka francuskiego wraz z zeszytem ćwiczeń. Część 2 (dla początkujących). DIDIER/NOWELA. (291/03).
- Trevisi S. i in. (adapt. polska Migdalska G.) – Café CREME 1. Café CREME 2. Café CREME 3. (do kształcenia w zakresie podstawowym i rozszerzonym). WYD.SZKOLNE PWN. (15/02).
- Monnerie-Goarin A., Sirejos E. – Champion 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. LANGPOL. (107/99).



6. Jaki program nauczania języka francuskiego jest realizowany.

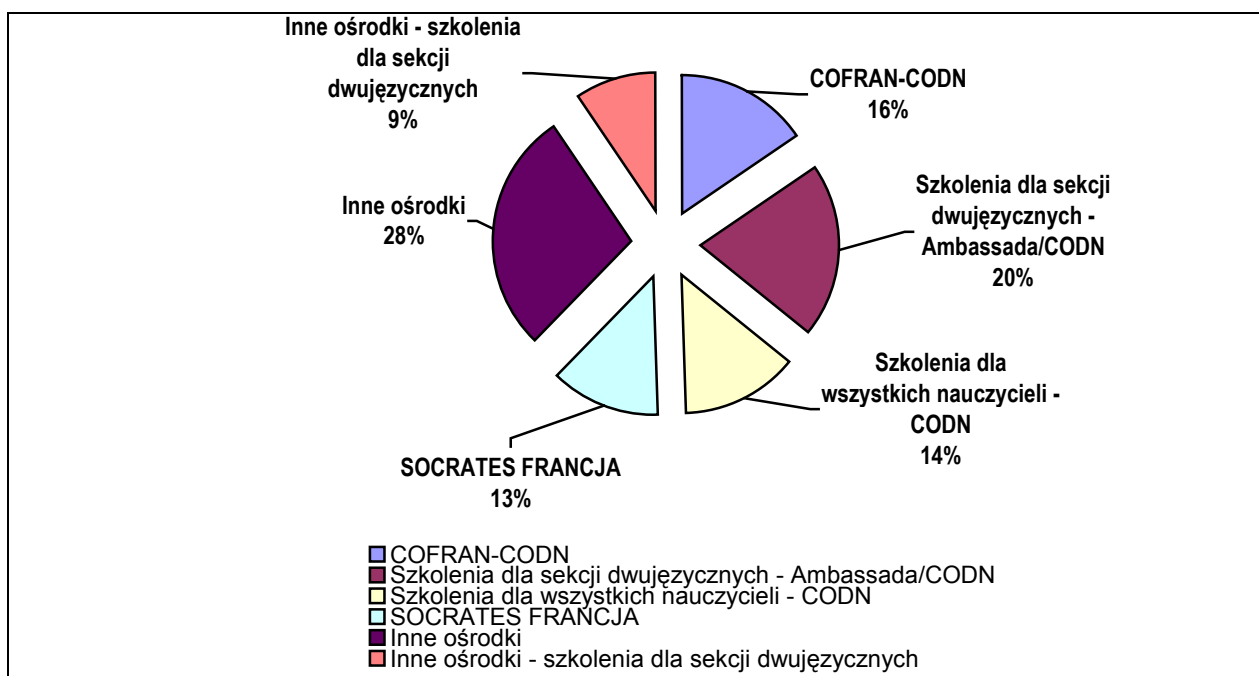
Około 75% ankietowanych nauczycieli korzysta z programów autorskich. Pozostali - ministerialne

7. Ilość odbytych szkoleń.

Nauczyciele j. francuskiego w gimnazjach dwujęzycznych w sumie uczestniczyli w:
73 szkolenia w Polsce
19 za granicą

Z czego 25 szkoleń (Inne), to w większości szkolenia zorganizowane przez OKE na egzaminatora oraz szkolenia wewnętrzne przez szkoły.

Czyli prawie wszystkie szkolenia o charakterze metodycznym są organizowane przez CODN i Ambasadę Francji. Warto zwrócić uwagę na fakt, że sieć COFRAN zapewnia aż 23% szkoleń.



Część III – nauczyciele przedmiotów niejęzycznych

1. Wiek

średnia wieku – 45 lat

25-30 lat – 6 30-40 lat – 6 40-50 lat – 13
 50-60 lat – 16 61-70 lat – 2

Wiek nauczycieli wydaje się być „prawidłowy” - należy jednak zauważyć, że wkrótce powstanie zapotrzebowanie na nowych nauczycieli PN w związku z odchodzeniem części kadry na emeryturę.

2. Staż pracy w sekcji dwujęzycznej.

Średni staż pracy wynosi 9 lat

1-5 lat – 9 6-10 lat – 12 11 lat et plus – 18

3. Wykształcenie:

Wykształcenie wyższe – 100%

Praktycznie wszyscy nauczyciele odbyli studia podyplomowe.

4. Przygotowanie pedagogiczne:

4.1. Pełne wykształcenie wyższe i pedagogiczne deklarują wszyscy nauczyciele

4.2. Język francuski

w trakcie zdobywania kwalifikacji - 5 DELF - 9 DALF - 2 NKJO – 3
 filologia – 2 za granicą - 1 (pozostałe osoby brak danych - deklarują różnego rodzaju kursy, których nie można uznać za

5. Używane podręczniki:

Używane podręczniki są powszechnie znane (z listy MENiS), wydane przez znane wydawnictwa polskie: WSiP, Nowa Era, Pazdro, Żak, Zam-Kor, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Wydawnictwo SENS i inne.

6. Realizowany program nauczania języka francuskiego:

Nauczyciele korzystają z programów ministerialnych (dla klas dwujęzycznych i kształcenia ogólnego).

7. Ilość odbytych szkoleń:

Nauczyciele PN w liceach dwujęzycznych w sumie uczestniczyli w:

99 szkoleniach w Polsce

20 szkoleniach za granicą.

Należy zwrócić uwagę na stosunkowo dużą ilość wyjazdów zagranicznych, co jest elementem pozytywnym w zdobywaniu wiedzy.

WNIOSKI

Język francuski

Nauczyciele są bardzo dobrze wyszkoleni (zarówno merytorycznie i pedagogicznie).

Zdziwienie budzi natomiast dobór podręczników. Nauczyciele sprawiają wrażenie, że są „spóźnieni” o kilka lat w stosunku do tego co jest dostępne.

Licea dwujęzyczne mają co roku mniej olimpijczyków i mniej absolwentów zdających na romanistykę.

Przedmioty niejęzykowe

Wyszkolenie z przedmiotów jest bardzo dobre. Także pedagogiczne.

Niepokój winien budzić:

1. Ogólnie słaby poziom języka francuskiego. Dominuje DELF i różnego rodzaju kursy.
2. Licea zaczną wkrótce odczuwać kłopoty z kadrą do PN.

WNIOSKI OGÓLNE

Z punktu widzenia metodycznego należy:

1. Uznać, że użycie języka (ojczystego lub obcego) jest problematyzowane przez nauczanie i pozwala na pogłębioną pracę nad przekazaniem i akwizycją wiedzy; że zdobywanie wiedzy i kompetencji powoduje postęp językowy; w rezultacie problemy związane z użyciem języka nie dadzą się rozwiązać raz na zawsze.
2. Uznać, że jeśli język (ojczysty lub obcy) jest jednocześnie narzędziem komunikacji, środkiem dotarcia do wiedzy zawodowej i naukowej, te dwa poziomy nie są hermetyczne, przenikają się nawzajem i podlegają zmianom, tak, aby dotrzeć *do znaczenia*.
3. Traktować bilingwizm w sposób realistyczny, ale i właściwy, jako proces integracji kompetencji językowych w języku ojczystym i obcym (które nie dają nigdy sumy dwóch oddzielonych kompetencji) i jako atut kognitywny dla konceptualizacji i zdobywania wiedzy
4. Kulturować język francuski, ale bez ukazywania go jako konkurenta innych języków.

Z punktu widzenia doskonalenia nauczycieli należy:

1. Zaakceptować pewną niespójność między bardzo ujednoliconymi reprezentacjami nauczycieli nt. nauczania, a ich dużo bardziej różnorodną praktyką dydaktyczną; pogłębiać wspomniane reprezentacje w oparciu o pozytywne przykłady działań dydaktycznych; sprzyjać organizacji lekcji otwartych i dyskusjom na ten temat (kryteria, zgodność, cele, techniki, itd..).
2. Sprzyjać interdyscyplinarności, lekcjom koleżeńskim, pracy metodą projektu, zaangażowaniu się w prace badawczo-szkoleniowe, aktywnej współpracy nauczycieli zaangażowanych w nauczanie dwujęzyczne, wspólne opracowywanie celów (kognitywnych i językowych) sprawdzaniu możliwości ich wykonania, wykonanie.
3. Sprzyjać kształceniom o charakterze specjalistycznym i specyficznym (bilingwizm, nauczanie dwujęzyczne, przedmioty niejęzykowe) i szkoleniom metodycznym, ponieważ nauczanie dwujęzyczne opiera się na nowoczesnych metodach nauczania, na podejściu komunikacyjnym i zadaniowym, szkolenia na temat gramatyki tekstu i gramatyki kontekstowej ewaluacji i autoewaluacji.

Z punktu widzenia systemu należy:

1. Podnosić wartość sekcji dwujęzycznych poprzez dyplomy i świadectwa oraz uznanie specjalizacji grona pedagogicznego. Nauczanie dwujęzyczne nie jest tylko alternatywą językową, lecz także i przede wszystkim alternatywą edukacyjną, w centrum zainteresowania zadań edukacyjnych Unii Europejskiej na rzecz rozwoju kompetencji językowych wielojęzycznych, sukcesu szkolnego i wymiaru europejskiego.
2. Mieć wkład w „demokratyzację” i „normalizację” sekcji dwujęzycznych zgodnie z dynamiką założeń europejskich, gdzie „wartość dodana” nie oznacza „wyjątkowości”.
3. Zezwolić zgodnie z zasadą konsekwentnego działania uczniom na zdawanie rozszerzonej matury z przedmiotów niejęzykowych, jak to ma miejsce w odniesieniu do matury w języku polskim; podjąć działania zmierzające do prawdziwego bilingwalizmu i nie koncentrować się na opanowaniu terminologii w dwóch językach, co jest raczej wizją monolingwalną dwujęzyczności, i pociąga za sobą nieefektywne i przestarzałe metody pracy.

4. Zachęcać nauczycieli do podróżowania („in” i „out”), do stworzenia sieci nauczycieli szkół dwujęzycznych w Polsce i za granicą z udziałem kolegów z sąsiednich państw, a później z innymi państwami europejskimi; działanie sieci miałooby na celu konfrontację i wymianę materiałów opracowanych w ramach nauczania dwujęzycznego oraz wymianę doświadczeń.

Kontynuować współpracę międzynarodową, w której kładzie się większy nacisk na konfrontację metod niż na pomoc logistyczną i ekonomiczną.

A. PODSTAWOWE TERMINY

BILINGWALNOŚĆ (DWUJĘZYCZNOŚĆ): 1) zdolność *jednostki* do posługiwania się dwoma kodami językowymi (językami?) i ich korelatami. Termin *bilingwalność* odsyła do osoby, podczas gdy termin *bilingwizm*, szerszy znaczeniowo, odnosi się do osoby, ale również do wspólnoty [Duverger : 2005]

2) Bilingwalność (czyli umiejętność posługiwania się dwoma językami z równą, lub prawie równą biegłością) nie jest zjawiskiem nowym. Co więcej, można zaryzykować twierdzenie, że zatacza coraz szersze kręgi. [Maria Schaffler, National Library of Foreign Literature, Budapest, Hungary]

BILINGWIZM (BILINGWALIZM, DWUJĘZYCZNOŚĆ): 1) sytuacja, w której współistnieją (koegzystują) wewnątrz jednej *wspólnoty* lub jednej *osoby* dwa języki; terminy *bilingwalizm* i *bilingwalny* odnoszą się zarówno do sytuacji kraju, jak też osoby; może mieć miejsce taka sytuacja, że kraj jest oficjalnie dwujęzyczny lub wielojęzyczny i jest zamieszkały przez obywateli monolingwalnych (na przykład Szwajcaria) i odwrotnie (na przykład USA). [Duverger: 2005]

2) Bilingwizm to posługiwanie się na co dzień dwoma różnymi językami, wynika ze zróżnicowania etnicznego obszaru, na którym występuje. Przykłady obszarów, na których stosunkowo często występuje dwujęzyczność: Szwajcaria (niemiecki i francuski w kantonach francuskojęzycznych), Stany Zjednoczone (angielski i hiszpański w stanach południowych albo angielski i polski wśród chicagowskiej polonii), itp. Dwujęzyczność nie jest tym samym, co dyglosja. [<http://pl.wikipedia.org/wiki/Dwujęzyczność>]

DWUJĘZYCZNOŚĆ ⇔ BILINGWALNOŚĆ, BILINGWIZM

FLE: Język francuski jako obcy.

FLM: Język francuski jako ojczysty.

[GRAMATYKA] BEZKONTEKSTOWA: gramatyka nauczana w całkowitym oderwaniu od jakiegokolwiek kontekstu i sytuacji komunikacji [Puren : 1998]

[GRAMATYKA] KONTEKSTOWA: gramatyka nauczana w kontekście konkretnej sytuacji, a nie na podstawie sztucznych ćwiczeń, zdań wyrwanych z kontekstu. [Puren : 1998]

KONCEPTUALIZACJA: obserwacja form językowych i analiza tych form. Jest to działanie o charakterze intelektualnym poprzez które, uczący się dochodzi do przedstawienia w myśli organizacji morfologicznej (paradygmat czasownikowy, gramatyczny lub leksykalny) lub reguły (syntaktycznej). [Puren: 1998]

MATUBAC: świadectwo dla uczniów sekcji dwujęzycznych z językiem francuskim w Polsce i sekcji międzynarodowych, w których uczy się po polsku we Francji i w Liceum Francuskim w Warszawie. Świadectwo to obejmuje jednocześnie polską maturę i francuski „baccalauréat”. Opracowanie tego dyplomu zostało powierzone grupie ekspertów wyznaczonych przez MEN polski i francuski.

MULTILINGWALIZM: sytuacja wspólnoty, w której kilka języków współistnieje – języków oficjalnych lub nie. Wedle definicji instancji europejskich termin *multilingwalizm* odnosi się do społeczeństwa, podczas gdy *wielojęzyczność* odnosi się do osoby. Na przykład: Szwajcaria jest krajem wielojęzycznym (multilingwalnym). [Duverger: 2005]

PN: Przedmioty niejęzykowe. W Polsce mogą to być: matematyka, fizyka, chemia, biologia, historia, geografia.

PODEJŚCIE KOMUNIKACYJNE: głównym celem tego podejścia jest nauczyć komunikować się w języku obcym. Mimo, że obejmuje różne sposoby nauczania – czasami bardzo zróżnicowane, jak to sugeruje zresztą termin „podejście” zamiast terminu „metoda”, aby podkreślić swoją elastyczność. Opiera się na wspólnej opinii, że celem jest akwizycja kompetencji komunikacyjnej. [Cuq: 2003]

PODEJŚCIE ZADANIOWE: „Komunikowanie i uczenie się polegają na wykonywaniu pewnych *zadań*. Nie są to jedynie zadania językowe, chociaż wymagają podjęcia działań językowych przy użyciu językowej kompetencji komunikacyjnej wykonawcy. Jeśli nie są to zadania rutynowe, wykonywane automatycznie, ich realizacja wymaga zastosowania pewnych *strategii* komunikacyjnych i edukacyjnych. Działania językowe, za pomocą których są realizowane zadania komunikacyjne, polegają na przetwarzaniu (rozumieniu lub tworzeniu, w wyniku interakcji lub mediacji) **tekstów** w formie pisanej lub mówionej. Prezentowane tu podejście jest wyraźnie ukierunkowane na działanie.” [*Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, str. 20]

PROBLEMATYZOWAĆ (TEMATYZOWAĆ): „porządkować sprawy wedle podjętych w nich problemów, a nie tylko zewnętrznego spisu treści”. Problematyzować, czyli dochodzić do istoty rzeczy, spraw najważniejszych. [Spiewak: 2003]

PRZEŁĄCZANIE KODU: sposób komunikowania się używany przez rozmówców bilingwalnych (lub rozmówców, którzy właśnie stają się dwujęzyczni) w rozmowach pomiędzy sobą; ten sposób - świadomy lub nie – polega na używaniu przemiennie różnych (o różnej długości) jednostek leksykalnych obu języków w ramach jednej interakcji werbalnej. [Duverger: 2005]

ROK „ZEROWY”: rok przygotowawczy, zwany także rokiem „zerówką” który polega na intensywnej nauce języka francuskiego – co najmniej 20 godzin tygodniowo. [Duverger: 2005]

TEMATYZOWAĆ ⇔ PROBLEMATYZOWAĆ

WIELOJĘZYCZNOŚĆ (WIELOJĘZYKOWOŚĆ): stan *jednostki* zdolnej do posługiwania się kilkoma językami, nawet jeśli opanowanie języka jest tylko częściowe. Ten termin odsyła więc do zdolności każdej osoby do używania różnych zasobów językowych, które rozwija lub nie. Unia Europejska promuje u przyszłych obywateli Europy koncepcję *kompetencji wielojęzycznej* w swych dokumentach odnoszących się do nauki języków. [Duverger: 2005]

ZOGNISKOWANE WYWIADY GRUPOWE (FGI): (z ang. *Focus Group Interviews*) jedna z najpopularniejszych metod badań jakościowych, polegająca na wspólnej dyskusji grupy respondentów / uczestników wywiadu, na zadany z góry temat / grupę tematów. W trakcie wywiadu grupowego podejmowane są pytania badawcze o charakterze eksploracyjnym próby wyjaśniania / zrozumienia zjawisk, motywacji, postaw, zachowań bez intencji wyrażania badanej rzeczywistości w sposób liczbowy i czysto opisowy. Uczestnicy dyskusji stymulują się wzajemnie, inspirują, prowokują do wyrażania opinii i konstruowania pomysłów. Zogniskowane wywiady grupowe prowadzone są przez wyspecjalizowanych badaczy / moderatorów, którzy nadzorują przebieg dyskusji, ukierunkowują rozmowę zgodnie z zaplanowanym scenariuszem, pomagają w dochodzeniu do konkluzji. Wywiad realizowany jest zwykle w pomieszczeniach / salach umożliwiających zleceniodawcy badania bieżący podgląd uczestników dyskusji poprzez lustro weneckie lub za pomocą monitorów. Przebieg dyskusji grupowej jest też zazwyczaj rejestrowany na kasetach video, a podstawą interpretacji wyników staje się pogłębiona analiza przebiegu wywiadu dokonywana przez prowadzącego ją badacza. [*Słownik badawczy*, http://www.pentor.pl/badania_sloownik.xml]

ANKIETA - SEKCJE DWUJĘZyczne - LICEA

Część I – dane o szkole: wypełnia Koordynator sekcji lub Dyrektor szkoły.

NR	PYTANIE	ODPOWIEDŹ
1	Miasto:	
2	Pełna nazwa szkoły:	
3	Organ prowadzący:	
4	Ile lat istnieje szkoła?	
5	Ilość sekcji/klas dwujęzycznych	
6	Ilość uczniów łącznie w klasach dwujęzycznych	
7	Ilość absolwentów Waszego gimnazjum, którzy wybrali liceum dwujęzyczne w roku 2004/2005	
8	Ilość absolwentów Waszego gimnazjum, którzy wybrali liceum dwujęzyczne w roku 2003/2004	
9	Ilość absolwentów Waszego gimnazjum, którzy wybrali liceum dwujęzyczne w roku 2002/2003	
10	W jaki sposób odbywa się nabór? (można wybrać więcej niż jedna odpowiedź)	Poprzez: 10.1 konkurs świadectw 10.2 wyniki testu po szkole podstawowej 10.3 test predyspozycji 10.4 kolejność zapisów 10.5 inaczej (jak?).....
11	Czy istnieje zatwierdzony regulamin rekrutacji do szkoły?	11.1 tak 11.2 nie 11.3 nie wiem
12	Przez kogo regulamin został zatwierdzony?	

13. Ile godzin tygodniowo przeznaczony jest na naukę francuskiego oraz przedmioty dwujęzyczne?

(P1, P2, P3, P4 oznaczają kolejne przedmioty – proszę wpisać ich nazwę)

Ilość godzin:	Francuski	P1.....	P2.....	P3.....	P4.....
Klasa I					
Klasa II					
Klasa III					

14. Czy podczas lekcji przedmiotów dwujęzycznych w Waszej szkole stosowany jest podział na grupy?

14.1 Tak

14.2 Nie

14.3 inne rozwiązania

(jaki?).....

15. Ilu nauczycieli uczy w sekcji dwujęzycznej?

	Liczba:
Nauczyciele języka francuskiego:	
Nauczyciele przedmiotowi:	

Część II – dane o nauczycielu: wypełnia nauczyciel języka francuskiego.

nr	PYTANIE	ODPOWIEDŹ
1.	Wiek:	
2.	Ile lat pracy w sekcji dwujęzycznej:	
3.	Wykształcenie (można zaznaczyć więcej niż jedna odpowiedź):	3.1. filologia romańska 3.2. Instytut Lingwistyki Stosowanej 3.3. kolegium jęz. francuskiego 3.4. studia zagraniczne (gdzie?) 3.5 studia podyplomowe..... 3.6 inne.....
4.	Przygotowanie pedagogiczne (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź):	4.1 podczas studiów 4.2 na kursie kwalifikacyjnym 4.3 na studiach podyplomowych 4.4 inne.....
5.	Używane materiały dydaktyczne:	5.1 podręcznik (tytuł, wydawnictwo); 5.2 inne materiały
6.	Jaki program nauczania języka francuskiego jest realizowany:	6.1 Tytuł:..... 6.2 Rok zatwierdzenia:..... 6.3 Zatwierdzony przez MENiS 6.4 Zatwierdzony przez radę pedagogiczną

7. Proszę wpisać w pola tabeli ilość odbytych szkoleń w danej kategorii:

Ilość odbytych szkoleń doskonalących w ciągu 3 ostatnich lat	Ambasada/CODN	COFRAN	program SOCRATES	Inne (proszę podać)
7.1 szkolenia doskonalące skierowane do <u>wszystkich</u> nauczycieli danego przedmiotu:				Nazwa: Ilość:
7.2 szkolenia doskonalące <u>wyłącznie</u> dla nauczycieli szkół dwujęzycznych:				Nazwa: Ilość:

8. Szkolenia zagraniczne – proszę podać ilość szkoleń odbytych w ciągu ostatnich 3 lat:

	Francja	Belgia	Inne.....	Inne.....
Szkolenie	Nazwa:	Nazwa:	Nazwa:	Nazwa:
	Ilość:	Ilość:	Ilość:	Ilość:

Część III: wypełnia nauczyciel sekcji dwujęzycznej przedmiotów niejęzykowych.

nr	PYTANIE	ODPOWIEDŹ
1.	Nauczany przedmiot:	
2.	Wiek:	
3.	Ile lat pracy w sekcji dwujęzycznej:	
4.	Wykształcenie (można zaznaczyć więcej niż jedna odpowiedź):	4.1 studia (kierunek, uczelnia):..... 4.2 studia podyplomowe: 4.3 studia zagraniczne: 4.4 inne:.....
5.	Przygotowanie pedagogiczne (można zaznaczyć więcej niż jedna odpowiedź):	5.1 podczas studiów 5.2 na kursie kwalifikacyjnym 5.3 na studiach podyplomowych 5.4 inne.....
6.	Przygotowanie językowe:	6.1 DELF 6.2 DALF 6.3 Kolegium językowe 6.4 Filologia romańska 6.5 Inne:.....
7.	Używane materiały dydaktyczne	7.1 podręcznik (tytuł,wydawnictwo) 7.2 inne materiały:
8.	Jaki program nauczania jest realizowany:	8.1 Tytuł:..... 8.2 Rok zatwierdzenia:..... 8.3 Zatwierdzony przez MENiS 8.4 Zatwierdzony przez radę pedagogiczną

9. Proszę wpisać w pola tabeli ilość odbytych szkoleń (o charakterze dwujęzycznym) w danej kategorii:

Ilość odbytych szkoleń doskonalących w ciągu 3 ostatnich lat	Ambasada/CODN	COFRAN	program SOCRATES	Inne (proszę podać)
7.1 szkolenia doskonalące skierowane do wszystkich nauczycieli danego przedmiotu:				Nazwa: Ilość:
7.2 szkolenia doskonalące wyłącznie dla nauczycieli szkół dwujęzycznych:				Nazwa: Ilość:

10. Szkolenia zagraniczne – proszę podać ilość szkoleń odbytych w ciągu ostatnich 3 lat:

	Francja	Belgia	Inne.....	Inne.....
Szkolenie:	Nazwa:	Nazwa:	Nazwa:	Nazwa:
	Ilość:	Ilość:	Ilość:	Ilość:

ANKIETA - SEKCJE DWUJĘZyczne - LICEA

Część I – dane o szkole: wypełnia Koordynator sekcji lub Dyrektor szkoły.

nr	PYTANIE	ODPOWIEDZ
13	Miasto:	
14	Pełna nazwa szkoły:	
15	Organ prowadzący:	
16	Ile lat istnieje szkoła?	
17	Ilość sekcji/klas dwujęzycznych	
18	Ilość uczniów łącznie w klasach dwujęzycznych	
19	Ilość uczniów zdających maturę dwujęzyczną w roku 2004/2005	
20	Ilość uczniów zdających maturę dwujęzyczną w roku 2003/2004	
21	Ilość uczniów zdających maturę dwujęzyczną w roku 2002/2003	
22	W jaki sposób odbywa się nabór? (można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)	Poprzez: 22.1 konkurs świadectw 22.2 wyniki testu gimnazjalnego 22.3 test predyspozycji 22.4 kolejność zapisów 22.5 inaczej (jak?).....
23	Czy istnieje zatwierdzony regulamin rekrutacji do szkoły?	23.1 tak 23.2 nie 23.3 nie wiem
24	Przez kogo regulamin został zatwierdzony?	

13. Ilu uczniów z Waszej szkoły wzięło udział w olimpiadzie języka francuskiego:

	rok 2002/2003	rok 2003/2004	rok 2004/2005
ETAP REGIONALNY			
FINAŁ			

14. Ilu uczniów z Waszej szkoły wybrało wydział filologii romańskiej lub lingwistyki stosowanej?

	Ilość uczniów w danym roku:
Rok 2002/2003	
Rok 2003/2004	
Rok 2004/2005	

15. Ilu uczniów z waszej szkoły wyjechało na studia za granicę?

	Ilość uczniów w danym roku:
Rok 2002/2003	
Rok 2003/2004	
Rok 2004/2005	

16. Ile godzin tygodniowo przeznaczony jest na naukę francuskiego oraz przedmioty dwujęzyczne?

(P1, P2, P3, P4 oznaczają kolejne przedmioty – proszę wpisać ich nazwę)

Ilość godzin:	Francuski	P1.....	P2.....	P3.....	P4.....
Klasa I					
Klasa II					
Klasa III					

17. Czy podczas lekcji przedmiotów dwujęzycznych w Waszej szkole stosowany jest podział na grupy?

17.1 Tak

17.2 Nie

17.3 Inne rozwiązania

(jakie?).....

18. Ilu nauczycieli uczy w sekcji dwujęzycznej?

	Liczba:
Nauczyciele języka francuskiego:	
Nauczyciele przedmiotowi:	

Część II – dane o nauczycielu: wypełnia nauczyciel języka francuskiego.

nr	PYTANIE	ODPOWIEDŹ
7.	Wiek:	
8.	Ile lat pracy w sekcji dwujęzycznej:	
9.	Wykształcenie (można zaznaczyć więcej niż jedna odpowiedź):	9.1. filologia romańska 9.2. Instytut Lingwistyki Stosowanej 9.3. kolegium jęz. Francuskiego 9.4. studia zagraniczne (gdzie?) 3.5 Studia podyplomowe..... 3.6 inne.....
10.	Przygotowanie pedagogiczne (można zaznaczyć więcej niż jedna odpowiedź):	4.1 podczas studiów 4.2 na kursie kwalifikacyjnym 4.3 na studiach podyplomowych 4.4 inne.....
11.	Używane materiały dydaktyczne:	5.1 podręcznik (tytuł, wydawnictwo); 5.2 inne materiały
12.	Jaki program nauczania języka francuskiego jest realizowany:	6.1 Tytuł:..... 6.2 Rok zatwierdzenia:..... 6.3 Zatwierdzony przez MENiS 6.4 Zatwierdzony przez radę pedagogiczną

7. Proszę wpisać w pola tabeli ilość odbytych szkoleń w danej kategorii:

Ilość odbytych szkoleń doskonalących w ciągu 3 ostatnich lat	Ambasada/CODN	COFRAN	program SOCRATES	Inne (proszę podać)
7.1 szkolenia doskonalące skierowane do wszystkich nauczycieli danego przedmiotu:				Nazwa: Ilość:
7.2 szkolenia doskonalące wyłącznie dla nauczycieli szkół dwujęzycznych:				Nazwa: Ilość:

1. Szkolenia zagraniczne – proszę podać ilość szkoleń odbytych w ciągu ostatnich 3 lat:

	Francja	Belgia	Inne.....	Inne.....
Szkolenie	Nazwa:	Nazwa:	Nazwa:	Nazwa:
	Ilość:	Ilość:	Ilość:	Ilość:

Część III: wypełnia nauczyciel przedmiotów niejęzycznych

nr	PYTANIE	ODPOWIEDŹ
9.	Nauczany przedmiot:	
10.	Wiek:	
11.	Ile lat pracy w sekcji dwujęzycznej:	
12.	Wykształcenie:	12.1 studia (kierunek, uczelnia):..... 12.2 studia podyplomowe: 12.3 studia zagraniczne: 12.4 inne:.....
13.	Przygotowanie pedagogiczne:	5.1 podczas studiów 5.2 na kursie kwalifikacyjnym 5.3 na studiach podyplomowych 5.4 inne.....
14.	Przygotowanie językowe:	14.1 DELF 14.2 DALF 14.3 Kolegium językowe 14.4 Filologia romańska 14.5 Inne:.....
15.	Używane materiały dydaktyczne	7.1 podręcznik (tytuł,wydawnictwo) 7.2 inne materiały:
16.	Jaki program nauczania jest realizowany:	8.1 Tytuł:..... 8.2 Rok zatwierdzenia:..... 6.3 Zatwierdzony przez MENiS 6.4 Zatwierdzony przez radę pedagogiczną

9. Proszę wpisać w pola tabeli ilość odbytych szkoleń (o charakterze dwujęzycznym) w danej kategorii:

Ilość odbytych szkoleń doskonalących w ciągu 3 ostatnich lat	Ambasada/CODN	COFRAN	program SOCRATES	Inne (proszę podać)
9.1 szkolenia doskonalące skierowane do wszystkich nauczycieli danego przedmiotu:				Nazwa: Ilość:
9.2 szkolenia doskonalące wyłącznie dla nauczycieli szkół dwujęzycznych:				Nazwa: Ilość:

10. Szkolenia zagraniczne – proszę podać ilość szkoleń odbytych w ciągu ostatnich 3 lat:

	Francja	Belgia	Inne.....	Inne.....
Szkolenie:	Nazwa:	Nazwa:	Nazwa:	Nazwa:
	Ilość:	Ilość:	Ilość:	Ilość:

C. **Aneks do Porozumienia między Ministerstwem Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej a Ambasadą Republiki Francuskiej w Polsce w sprawie zasad organizowania egzaminu dojrzałości dla absolwentów klas dwujęzycznych z językiem francuskim w polskich liceach ogólnokształcących w latach szkolnych 1997/1998 i 1998/99**

AVEKS nr 4

do Porozumienia między Ministerstwem Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej a Ambasadą Republiki Francuskiej w Polsce w sprawie zasad organizowania egzaminu dojrzałości dla absolwentów klas dwujęzycznych z językiem francuskim w polskich liceach ogólnokształcących w latach szkolnych 1997/1998 i 1998/99 oraz warunków wydawania Zaświadczenia władz francuskich o poziomie znajomości języka francuskiego absolwentom tych szkół, którzy zdali wymagane egzaminy

Biorąc pod uwagę reformę egzaminu dojrzałości w Polsce, Obie podpisujące Strony zdecydowały, że wprowadzą następujące zmiany do zasad organizowania egzaminu dojrzałości dla absolwentów klas dwujęzycznych z językiem francuskim polskich liceów ogólnokształcących w roku szkolnym 2004/2005 i latach następnych:

Organizacja egzaminów

Absolwenci klas dwujęzycznych z językiem francuskim polskich liceów ogólnokształcących mają prawo przystąpić do egzaminu maturalnego według zasad określonych Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych.

Absolwenci klas dwujęzycznych z językiem francuskim polskich liceów ogólnokształcących, którzy zdadzą egzaminy ustalone regulaminem oraz niniejszym Porozumieniem, otrzymują polskie świadectwo dojrzałości wraz z zaświadczeniem władz francuskich stwierdzającym poziom językowy oraz ukończenie nauki dwujęzycznej na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej, zwane dalej „Zaświadczeniem”, wzór którego zamieszczono w Załączniku Nr 1. Aby otrzymać „Zaświadczenie” kandydaci muszą otrzymać minimum 30 procent punktów z każdego egzaminu, w tym w części egzaminu zdawanej w języku francuskim z przedmiotów nielingwistycznych.

„Zaświadczenie” to stanowi, że jego posiadacz „biorąc pod uwagę jego znajomość języka francuskiego może być przyjęty do francuskich szkół wyższych bez konieczności zdawania testu weryfikującego znajomość języka”.

Absolwenci klas dwujęzycznych z językiem francuskim jako drugim językiem nauczania liceów ogólnokształcących, którzy przystępują do egzaminu maturalnego i zamierzają jednocześnie otrzymać „Zaświadczenie” wymienione w pkt. 2, zobowiązani są do zdania określonych egzaminów:

w części ustnej egzaminu:

egzamin z języka polskiego,

egzamin z języka francuskiego będącego drugim językiem nauczania (język i literatura francuska);

w części pisemnej egzaminu:

egzamin z języka polskiego,

egzamin z języka francuskiego będącego drugim językiem nauczania (język i literatura francuska),

egzamin z przedmiotu nauczanego systemem dwujęzycznym (do wyboru przez ucznia spośród: historii, geografii, biologii, fizyki z astronomią, chemii, matematyki)

Ponadto absolwent może zdać trzy egzaminy dodatkowe: z języków obcych innych niż zdawany jako obowiązkowy (w części ustnej i pisemnej) oraz przedmiotów wymienionych w § 40 ust. 2 pkt 2 lit. c i ust. 3 pkt 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych z zastrzeżeniem, że przedmioty wymienione w § 40 ust. 2 pkt 2 lit. c mogą być zdawane w wersji dwujęzycznej.

Terminy egzaminów

Harmonogram egzaminów maturalnych ustala dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Część ustna egzaminów odbywa się przed częścią pisemną, zgodnie z harmonogramem szczegółowym ustalonym przez dyrektora szkoły.

Szkolny Zespół Egzaminacyjny

Egzaminy maturalne organizuje i przeprowadza Centralna Komisja Egzaminacyjna i Okręgowe Komisje Egzaminacyjne. Na terenie szkoły za organizację egzaminu odpowiada dyrektor szkoły, który jest przewodniczącym szkolnego zespołu egzaminacyjnego i który powołuje przedmiotowe zespoły egzaminacyjne w celu przeprowadzenia i ocenienia części ustnej egzaminu oraz zespoły nadzorujące przebieg części pisemnej egzaminu. W skład zespołów egzaminacyjnych oraz nadzorujących mogą wchodzić przedstawiciele Republiki Francuskiej.

Część ustna egzaminu maturalnego jest oceniana przez przedmiotowy zespół egzaminacyjny, na podstawie kryteriów zatwierdzonych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną.

Część pisemna egzaminu maturalnego jest oceniana przez egzaminatorów Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej wyznaczonej do sprawdzania prac maturalnych z języka francuskiego będącego drugim językiem nauczania z obszaru całego kraju oraz przedmiotów nauczanych w języku francuskim będącym drugim językiem nauczania i może być poddana weryfikacji przez przedstawicieli Republiki Francuskiej obecnych w trakcie prac komisji oceniającej. Przedstawiciele ci są delegowani przez Biuro Współpracy Kulturalnej Ambasady Republiki Francuskiej, ich lista jest przekazywana kompetentnym władzom zgodnie z harmonogramem prac Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej.

Ustalanie tematów na część ustną i pisemną egzaminu maturalnego

Tematy na część ustną egzaminu maturalnego z języka francuskiego (język i literatura francuska) będą opracowane na podstawie tekstów zgodnych z zakresem treści realizowanych w całym procesie nauczania języka francuskiego. Zestawy tematów, przygotowane przez stronę francuską, zgodnie z harmonogramem prac ustalonym przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, są przekazywane jako materiały chronione przed nieuprawnionym ujawnieniem za pośrednictwem Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, do właściwych szkół na terenie, których odbywa się egzamin. Zbiór zadań egzaminacyjnych musi się składać z minimum 50 zestawów.

Tematy części pisemnej egzaminów maturalnych z języka francuskiego zdawanego na poziomie dwujęzycznym (język i literatura francuska) oraz dla przedmiotów do wyboru przez ucznia spośród: historii, geografii, biologii, fizyki z astronomią, chemii, matematyki, w części zdawanej dwujęzycznie wraz z kluczem odpowiedzi i schematem oceniania, są przygotowywane w trzech wersjach przez komisję francusko-polską, składającą się z ekspertów w tych dziedzinach wskazanych przez obie strony, z zachowaniem zasad tajności, w trzech wersjach. Trzy wersje są przekazywane jako materiały chronione przed nieuprawnionym ujawnieniem dyrektorowi Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, nie później niż do końca września roku szkolnego, w którym odbywa się egzamin.

Dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, spośród zaproponowanych zestawów, wybiera obowiązujący zestaw egzaminacyjny i zestaw rezerwowy. Zestawy nie wykorzystane zostają zatrzymane w banku zadań jako powiększona oferta na lata następne.

Zestawy maturalne i schematy oceniania na część ustną i część pisemną egzaminu muszą być zbudowane zgodnie z zasadami opisanymi w informatorze maturalnym na dany rok.

W roku szkolnym 2004/2005 na podstawie zasad określonych w niniejszym załączniku do nowego egzaminu maturalnego przystąpią uczniowie klas dwujęzycznych z językiem francuskim, którzy złożą taką deklarację do dnia 30 września 2004 roku. Pozostali uczniowie w roku szkolnym 2004/2005 zdają egzamin maturalny na zasadach określonych w Porozumieniu.

Od roku szkolnego 2005/2006 do nowego egzaminu maturalnego przystąpią wszyscy absolwenci klas dwujęzycznych z językiem francuskim jako drugim językiem nauczania.

VI. Obie Strony stwierdzają, że lista polskich liceów ogólnokształcących, w których istnieją klasy dwujęzyczne z językiem francuskim pozostaje bez zmian.

Niniejszy Aneks sporządzono w Warszawie dnia 1 marca 2004 roku, w dwóch egzemplarzach, odpowiednio w języku polskim i francuskim, przy czym oba teksty posiadają jednakową moc.

Świadome powyższego niżej podpisane osoby, posiadające delegacje, podpisały ten Aneks.

**Minister Edukacji Narodowej i Sportu
Rzeczypospolitej Polskiej**

Pierre MENAT

**Ambasador Republiki Francuskiej
w Rzeczypospolitej Polskiej**

Mirosław SAWICKI

D. PRZYKŁAD MATURY DWUJĘZYCZNEJ Z JEZYKA FRANCUSKIEGO
W ROKU 2004/2005

Miejsce
na naklejkę
z kodem szkoły

dysleksja

MFD-R1A1F-052

**EGZAMIN MATURALNY
Z JEZYKA FRANCUSKIEGO**

DLA ABSOLWENTÓW KLAS DWUJĘZYCZNYCH

Arkusz I

Czas pracy 90 minut
(w tym 30 minut nagranie tekstu)

Instrukcja dla zdającego

1. Sprawdź, czy arkusz egzaminacyjny zawiera 9 stron. Ewentualny brak zgłoś przewodniczącemu zespołu nadzorującego egzamin.
2. Arkusz pierwszy, sprawdzający rozumienie ze słuchu, zawiera trzy zadania. Do każdego z nich wysłuchasz dwukrotnie tekstu nagranego na CD.
3. Pisz czytelnie. Używaj długopisu/pióra tylko z czarnym tuszem/atramentem.
4. Nie używaj korektora.
5. Błędne zapisy wyraźnie przekreśl.
6. Pamiętaj, że zapisy w brudnopisie nie podlegają ocenie.
7. Na karcie odpowiedzi wpisz swoją datę urodzenia i PESEL. Zamaluj ■ pola odpowiadające cyfrom numeru PESEL. Błędne zaznaczenie otocz kółkiem ⊙ i zaznacz właściwe.
8. Postępuj podobnie, zaznaczając odpowiedzi w części karty przeznaczonej dla zdającego. Tylko odpowiedzi zaznaczone na karcie będą oceniane.

Życzymy powodzenia!

ARKUSZ I

**MAJ
ROK 2005**

Za rozwiązanie
wszystkich zadań
można otrzymać
łącznie
40 punktów

**Wypełnia zdający przed
rozpoczęciem pracy**

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

PESEL ZDAJĄCEGO

tylko
**OKE Kraków,
OKE Wrocław**

--	--	--

**KOD
ZDAJĄCEGO**

COMPREHENSION ORALE

Exercice 1. (10 points)

Observez les propositions ci-après. Écoutez deux fois l'enregistrement et choisissez pour chaque phrase 1.1. – 1.10. la suite qui convient. Cochez la lettre correspondante à la phrase choisie A., B. ou C.

1.1. Dans l'introduction de l'interview, le journaliste cite Diogène pour

- A. faire l'éloge de Charpak.
- B. décrire Athènes.
- C. glorifier l'humanité.

1.2. Charpak est devenu physicien grâce

- A. à sa passion pour la physique et la littérature médiévale.
- B. à la lecture de romans d'aventure.
- C. à l'apprentissage des langues et du dessin.

1.3. Charpak a connu beaucoup de langues

- A. à l'école en France.
- B. en Suède.
- C. en Palestine.

1.4. A son arrivée en France, Charpak

- A. a adopté les valeurs républicaines.
- B. a considéré la France comme un pays fasciste.
- C. n'était pas assez mûr pour s'adapter à cette nouvelle vie.

1.5. D'après Charpak, la radioactivité la plus dangereuse pour les Français provient

- A. de la catastrophe de Tchernobyl.
- B. des examens radiographiques.
- C. de la radioactivité naturelle en Bretagne.

1.6. Charpak

- A. est irrité de l'attitude qui accuse le nucléaire de tout.
- B. comprend parfaitement le comportement des écologistes.
- C. reproche aux savants de faire de la politique.

1.7. D'après Charpak

- A. on laisse les gens faire leur choix
- B. on insiste sur les explications des problèmes du monde.
- C. on manipule les gens pour garder le pouvoir.

1.8. En parlant de vrais dangers d'aujourd'hui

- A. il compare la vie d'autrefois et d'aujourd'hui.
- B. il oppose différents types d'armes.
- C. il énumère les problèmes d'énergie.

1.9. D'après Charpak, les problèmes qui menacent la Terre

- A. sont dus à l'épuisement des ressources naturelles.
- B. sont surtout causés par le développement de la science.
- C. proviennent uniquement de l'abandon des sociétés pauvres.

1.10. Dans cette interview, Charpak

- A. propose l'éradication du nucléaire.
- B. se positionne pour le tout- nucléaire.
- C. estime qu'on ne peut aujourd'hui se passer du nucléaire.

***REPORTEZ LES REPONSES SUR LA FEUILLE « GRILLE DE
REPONSES ET D'EVALUATION »***

Exercice 2. (10 points)

Observez les propositions ci-après 2.1. – 2.10. Écoutez deux fois l'enregistrement et répondez "VRAI", "FAUX" ou "ON NE SAIT PAS" aux affirmations suivantes. Cochez la case correspondante à la réponse choisie.

		VRAI	FAUX	ON NE SAIT PAS
2.1.	Horst Dassler, en choisissant le nom de son entreprise a commémoré son père.			
2.2.	Il y a seulement quelques disciplines choisies dont les champions portent des chaussures Adidas.			
2.3.	La première usine d'Adidas a été créée juste après 1945.			
2.4.	Les grands sportifs expriment leur reconnaissance à la firme pour avoir mis au point une technique recherchée dans la production de chaussures.			
2.5.	Les chaussures qui pèsent moins de 300 grammes sont les meilleures pour les athlètes.			
2.6.	Horst Dassler pratique lui-même un sport.			
2.7.	Les rapports entre Adidas et les clubs sportifs n'ont pas changé depuis des années.			
2.8.	Actuellement, Adidas s'occupe aussi des anciens sportifs.			
2.9.	La stratégie d'Adidas est parfois critiquée.			
2.10.	Horst Dassler est le premier sponsor des Jeux Olympiques.			

REPORTEZ LES REPONSES SUR LA FEUILLE « GRILLE DE REPONSES ET D'EVALUATION »

TRANSKRYPCJA TEKSTÓW

Zadanie 1.

UN SAVANT CONTRE LES CHARLATANS (4'20)

JOURNALISTE: *On raconte que Diogène se promenait dans les rues d'Athènes avec une lanterne à la main en plein soleil. A ceux qui lui demandaient pourquoi, il répondait: "Je cherche un homme." Dommage qu'il n'ait pas croisé Georges Charpak, il l'aurait trouvé. Du haut de son 1,85m, celui qui a d'abord été le petit Grisha d'Ukraine où il est né (en 1924) avant de se voir attribuer un prix Nobel à Stockholm (en 1992) allie en effet intelligence et tolérance, générosité et courage. Aujourd'hui avec son dernier livre *Devenez sorciers, devenez savants* il poursuit son combat en ayant fait la sienne cette phrase d'Einstein: «Deux choses sont infinies, l'Univers et la sottise humaine.»*

JOURNALISTE: - **Pourquoi avez-vous choisi d'être physicien?**

GEORGES CHARPAK: Peut-être à cause de Jules Verne et d'Alexandre Dumas. Enfant, j'aimais lire des livres dans lesquels l'imagination jouait un certain rôle. Quand je suis arrivé en France, à sept ans, j'ai appris très vite le français. J'ai été soumis à beaucoup d'agitation en matière linguistique. J'ai appris le yiddish, le polonais, le russe, l'arabe, car j'ai passé deux ans en Palestine. Mais le français c'est ma langue de cœur.

JOURNALISTE: - **Vos parents vous ont-ils encouragé dans cette voie?**

GEORGES CHARPAK: - Oui et quand nous sommes arrivés en France nous étions bien adaptés pour mener une existence laïque et républicaine. J'étais mûr pour adopter Vercingétorix comme ancêtre et détester les Anglais parce qu'ils avaient brûlé Jeanne d'Arc. La France, c'était aussi pour nous le pays de Dreyfus et de Zola, il y avait des fascistes et des non-fascistes, mais on pouvait y trouver des héros.

JOURNALISTE: - **Et maintenant vous militez comme vos héros d'enfance?**

GEORGES CHARPAK: - Oui. J'ai toujours une sainte horreur des gens qui mentent et trichent. Je ne supporte pas que des associations écologiques fassent peur aux gens avec des radioactivités qui sont cent fois plus faibles que celles venant de notre propre corps. Les effets de Tchernobyl mesurés en France ne sont rien comparés à la radioactivité naturelle: il y a eu contamination comme si vous alliez passer huit jours en Bretagne chez votre grand-mère. On choppe plus de radiations en passant une radio dans un hôpital.

JOURNALISTE: - **On a tort d'avoir peur du nucléaire?**

GEORGES CHARPAK: - Non, l'énergie nucléaire est dangereuse si on ne la maîtrise pas. Et ce n'est pas en racontant n'importe quoi qu'on la maîtrisera. Aujourd'hui, le problème c'est que le débat n'est plus vraiment possible. La superstition a envahi le nucléaire.

Zadanie 2.

LE SPORT ET L'ARGENT (2'50)

Depuis que le sport s'est professionnalisé, la compétition a cessé d'être incompatible avec le sens des affaires. Dans l'émission qui va suivre vous allez entendre l'histoire d'une marque championne qui assure à la fois le sport - spectacle et le sport - business.

Le cas pourrait figurer au livre des records. Voici le seul sportif qui ne perde jamais: Horst Dassler. À cinquante ans, il a entraîné ses guêtres sur tous les stades du monde et son palmarès est impressionnant. Pourtant son nom est quasiment inconnu du public. Ou plutôt connu au travers de trois syllabes qui font son succès: «A-di-das». «Adi» pour Adolf, le père de Horst, fondateur de l'entreprise et «Das» pour Dassler.

À Mexico pour le Mondial de foot, comme pour les championnats du monde d'athlétisme à Rome, l'élite du sport mondial shoote, court et saute en Adidas. Pour les Jeux Olympiques de Munich en 1972, plus de quatre-vingts médaillés portaient les équipements de la marque. À ceux de Los Angeles, ils étaient deux cent cinquante.

Omniprésent avec trente-cinq usines sur la planète (douze mille salariés), Adidas c'est chaque année quarante millions de chaussures de sport, sept cent mille raquettes de tennis. Ce poids lourd de douze milliards de francs de chiffre d'affaires, né au lendemain de la Seconde Guerre mondiale dans une bourgade de Bavière, est aujourd'hui au cœur de tout ce qui fait bouger le sport.

Horst Dassler et ses lieutenants sont d'abord au cœur du sport - spectacle. L'exploit d'un Platini ou d'un Carl Lewis doivent beaucoup au savoir-faire, à la technique Adidas. Crampons vissés, chaussures de course à pointes interchangeables et de plus en plus sophistiquées (certaines pèsent moins de trois cents grammes), tout cet arsenal a été scientifiquement mis au point par la firme.

Des recherches qui l'amènent insensiblement à satisfaire aussi les exigences du sportif occasionnel qui s'habille sport – même s'il reconnaît qu'il n'en pratique aucun. Mais qu'importe! Le sport est aussi une affaire, et la multinationale qu'est Adidas sait ce que le sport – business rapporte en notoriété, donc en bénéfices.

Sportif accompli (il lançait le javelot et pratiquait le hockey sur glace), Horst Dassler est un commerçant opiniâtre qui ne connaît pas la glorieuse incertitude du sport. Dans chaque pays où il est installé, ses représentants sont en étroite relation avec les instances sportives locales.

Au siège français d'Adidas à Landersheim, près de Strasbourg, une trentaine de permanents assurent le suivi avec les clubs de l'Hexagone et les fédérations plus ou moins démunies. Les bons comptes font les bons amis, et le système Dassler est bien rodé. Il n'en a pas toujours été ainsi. Il y a une trentaine d'années, Horst Dassler était plutôt accueilli avec incrédulité par les athlètes auxquels il proposait ses équipements.

En conseillant les sportifs de haut niveau, en participant à la réinsertion sociale des gloires d'antan, Adidas a complété sa stratégie et a transformé un coup de pouce aux sportifs en coup de maître. Au point d'être jaloué et parfois montré du doigt, Horst Dassler se défend d'avoir une influence occulte sur le sport mondial et les manœuvres olympiques. Il fait des affaires. Avec un système éprouvé. Comment reprocher à un sportif aussi universel de vouloir faire la course en tête?

D'après Richard de Vendeuil « France Magazine » du 14 mars 1987

Zadanie 3.

LE MENSONGE STRUCTURE L'ENFANT (2'58)

LE NOUVEL OBSERVATEUR: Les enfants mentent beaucoup et souvent, ce qui exaspère leurs parents qui ne savent pas quoi faire face à cette situation. Nous avons interrogé le psychiatre et psychanalyste Gilbert Maurey sur ce sujet. Docteur, les enfants mentent-ils davantage que les adultes?

GILBERT MAUREY: Ils mentent avec joie, sans limite, mais différemment de leurs aînés. Pour eux, l'apprentissage du mensonge est spontané dès l'instant où ils ont la parole. Une fois qu'ils ont exploré son aspect ludique ou utilitaire, ils n'ont plus de raison de s'arrêter. C'est probablement pour cela que tout le monde ment, et j'ajouterais que c'est une bonne chose. Les psychotiques eux, ne mentent guère. Mais ils sont à peu près les seuls, et on a observé qu'ils ont tendance à dire aux autres des vérités crues, souvent difficiles à supporter. En ce sens, celui qui ment témoigne d'une bonne adaptation au social et à la vie quotidienne. Imaginez un enfant transparent, qui ne dissimulerait rien, qui n'aurait ni secret, ni fantôme, ni ruse: cet enfant-là serait un robot.

LE NOUVEL OBSERVATEUR: C'est un éloge du mensonge que vous faites là!

GILBERT MAUREY: C'est le mensonge même qui, entre autres, va permettre à l'enfant de se structurer. Sa parole, lorsqu'elle donne du faux pour du vrai, lui fournit le moyen d'expérimenter jusqu'où il est possible d'aller. En quelque sorte, il fait reculer le réel au-delà des limites autorisées. L'exercice n'est pas banal. Par ce biais, l'enfant découvre que, si la parole peut être trompeuse, elle est de ce fait un extraordinaire moyen de pouvoir.

LE NOUVEL OBSERVATEUR: Et il n'a donc plus de raison de cesser de mentir un jour...

GILBERT MAUREY: En général, l'éducation et les codes sociaux font que le jeune adulte va petit à petit doser ses mensonges et y poser des limites. Il va découvrir que le mensonge est un instrument magique pour faciliter la vie sociale. Evidemment, parmi les adultes qui continuent à mentir pour le simple plaisir, bon nombre vont se révéler être

des mythomanes. En revanche, je trouve que mentir pour ne pas faire souffrir l'autre ou pour éviter des problèmes permanents avec quelqu'un est un mal nécessaire.

LE NOUVEL OBSERVATEUR: Un enfant qui est un très grand menteur risque-t-il plus qu'un autre de devenir un jour un mythomane?

GILBERT MAUREY: Le mythomane est celui qui, au contact de la vie adulte, est obligé de se forger une histoire imaginaire tant il a un doute profond sur la sienne. Je ne saurais vous expliquer comment des parents fabriquent un mythomane. En revanche, j'affirme qu'il n'y a pas de rapports entre mensonge et mythomanie.

LE NOUVEL OBSERVATEUR: Les parents qui mentent à leurs enfants sont-ils de mauvais parents?

MODEL ODPOWIEDZI I SCHEMAT OCENIANIA

Zadanie 1. Maksymalnie 10 punktów.

1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9.	1.10.
A	B	C	A	B	A	C	B	A	C

Zadanie 2. Maksymalnie 10 punktów.

Zadanie 2	VRAI	FAUX	ON NE SAIT PAS
2.1.	X		
2.2.		X	
2.3.	X		
2.4.			X
2.5.			X
2.6.			X
2.7.		X	
2.8.	X		
2.9.	X		
2.10.			X

Miejsce
na naklejkę
z kodem szkoły

dysleksja



MFDR2A1F052

EGZAMIN MATURALNY Z JĘZYKA FRANCUSKIEGO

DLA ABSOLWENTÓW KLAS DWUJĘZYCZNYCH

Arkusz II

Czas pracy 150 minut

Instrukcja dla zdającego

1. Sprawdź, czy arkusz egzaminacyjny zawiera 11 stron. Ewentualny brak zgłoś przewodniczącemu zespołu nadzorującego egzamin.
2. Pisz czytelnie. Używaj długopisu/pióra tylko z czarnym tuszem/atramentem.
3. Nie używaj korektora.
4. Błędne zapisy wyraźnie przekreśl.
5. Pamiętaj, że zapisy w brudnopisie nie podlegają ocenie.
6. Wypełnij tę część karty odpowiedzi, którą koduje zdający. Nie wpisuj żadnych znaków w części przeznaczonej dla egzaminatora.
7. Na karcie odpowiedzi wpisz swoją datę urodzenia i PESEL. Zamaluj ■ pola odpowiadające cyfrom numeru PESEL. Błędne zaznaczenie otocz kółkiem ⊙ i zaznacz właściwe.

Życzymy powodzenia!

ARKUSZ II

MAJ
ROK 2005

Za rozwiązanie
wszystkich zadań
można otrzymać
łącznie
60 punktów

Wypełnia zdający przed
rozpoczęciem pracy

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

PESEL ZDAJĄCEGO

tylko
OKE Kraków,
OKE Wrocław

--	--	--

KOD
ZDAJĄCEGO

5. Précisez dans la progression de l'argumentation, le rôle de l'expression « eux aussi » /ligne 15/. Quelle idée introduit-il ? (2 pkt)

Le connecteur « eux aussi » /ligne 15/ exprime un ajout, une addition. Il introduit un thème nouveau, celui des « héros de la vie intense » (1 point) qui parcourent le monde à la recherche des émotions fortes ce qui est possible grâce au matériel sophistiqué qu'ils utilisent. (1 point)

6. Comment comprenez-vous l'expression « ils glissent sur le monde » /ligne 24/ ? (2 pkt)

Ici, l'auteur se pose la question si les amateurs des situations extrêmes s'intéressent au monde en le parcourant. La réponse est négative : en réalité, ils ne pensent qu'à eux-mêmes. (2 points)

7. L'idée exprimée par la phrase « En réalité, leurs voyages ne leur parlent pas du monde mais d'eux-mêmes. » /lignes 27/ était déjà présente dans le paragraphe précédent. Citez une phrase qui le montre. (1 pkt)

Cette idée était exprimée dans les lignes 16 - 18 : « ils vont à la rencontre de leurs propres sensations bien plus qu'à la rencontre du monde. Il s'agit pour eux non pas tant de visiter la planète que de s'en servir pour faire vibrer leur fibre émotionnelle ». (1 point)

8. Expliquez l'expression « n'est [...] pas moins déplorable » dans son contexte /lignes 29 - 30/. Quelle est l'intention de l'auteur ? (3 pkt)

Ce mot a une connotation péjorative ce qui traduit la présence de l'auteur qui exprime ici son opinion. (1 point)

Celui-ci cherche à redéfinir les causes de l'indifférence au monde qui n'est pas due uniquement à sa marchandisation. Ce mot entre guillemets est un néologisme créé par l'auteur pour souligner ce fait. Autrement dit, l'auteur veut montrer que les deux attitudes sont à peu près équivalentes : ne voir que la valeur marchande des choses est de même nature que ne pas s'intéresser à elles. (2 points)

9. Sur le plan de l'énonciation, quels pronoms dominant dans les lignes 2 – 29 ? Pouvez-vous en déduire la prise de position de l'auteur ? (3 pkt)

Dans le premier paragraphe, le pronom dominant est « nous ». Il désigne nous tous, les lecteurs et l'auteur qui à ce moment-là avoue que lui aussi, il appartient à ceux que les aventures étonnantes attirent. (1 point)

A partir de la ligne 15 apparaissent « eux », « ils ». Ces pronoms désignent les « aventuriers de l'extrême ». (1 point)

L'auteur s'efface, se détachant de cette façon de « ils ». Il marque sa présence au moyen de l'expression impersonnelle et appréciative /cf. « déplorable » - ligne 30/ (1 point)

30 moins déplorable que sa « marchandisation » ou sa « réification »⁶ par l'argent.

31 Dans les aventures de l'extrême, le monde n'est plus qu'un gisement de sensations
32 à consommer. Il se réduit à des spectacles inducteurs d'émotions fortes. La géographie
33 détournée transforme la nature en un gigantesque stimulus. « Fais-moi vibrer »,
34 lui commandent les aventuriers de l'extrême, comme Faust s'adressant à Mefisto.
35 Cette réduction à des stimulants, cette sommation à produire des sensations est
36 un avatar⁷ de ce que Heidegger dénonçait sous le nom « d'arrondissement⁸
37 par la technique ».

38 La tendance à l'instrumentalisation du monde est accentuée par le côtoiement
39 de la mort. Comme on le sait, les aventuriers de l'extrême courent de grands risques.
40 La moindre erreur peut leur coûter la vie. Dès lors, les sensations qu'ils éprouvent
41 au contact des océans, des montagnes, des neiges éternelles, des pôles, de la haute
42 atmosphère, des torrents encaissés, sont pimentés par le flirt avec la mort. L'itinéraire
43 géographique qu'ils suivent n'est qu'un prétexte pour goûter au breuvage excitant
44 de la puissance et de la fragilité. De la puissance, car ces héros ont le privilège
45 de ressentir l'euphorique communion avec les forces gigantesques de la mer,
46 de l'atmosphère, de la pesanteur. Mais aussi de la fragilité, car leur vie est peu de chose
47 dans cette immensité.

48 Jouant sur ces deux tableaux, les aventuriers découvrent leurs propres limites,
49 ce qui a pour conséquence de stimuler leur désir d'exister. L'analyse psychologique
50 de leurs motivations révèle que, bien souvent, ces aventuriers sont partis parce
51 qu'ils avaient besoin du face-à-face avec la mort pour prendre conscience, une bonne
52 fois, de leur finitude. Il fallait qu'ils rencontrent leurs limites, qu'ils échappent
53 à la tyrannie du « tout est possible », qu'ils s'arrachent au rêve de toute-puissance
54 dont la psyché⁹ contemporaine est hantée. « Enfin, se disent-ils au terme
55 de leurs exploits, j'ai atteint la frontière où mon pouvoir s'arrête. Mon identité, délivrée
56 de l'obsession de l'illimité, va pouvoir sortir des limbes¹⁰ de l'indétermination. »
57 Ils peuvent dès lors arrêter leur course insensée : « Maintenant, je sais qui je suis ;
58 je peux vivre ». La sensation de la mort a réveillé leur sensation de la vie. Les dangers
59 qu'ils ont courus les ont ramenés au vouloir-vivre. [...]

/699 mots/

Michel Lacroix, « Le culte de l'émotion » FLAMMARION, 2001

⁶ Philos. Le fait de considérer le monde comme une chose.

⁷ Fig. Métamorphose, transformation.

⁸ Inspection, examen, visite.

⁹ Philos. L'ensemble des phénomènes psychiques, considérés comme formant l'unité personnelle.

¹⁰ Littér. Région mal définie, état vague, incertain.

4.1. Expliquez le sens du mot « détournée » dans le titre. (1 point)

.....

.....

.....

.....

.....

4.2. En expliquant l'expression « insatiables chercheurs de sensations » /ligne 5/, vous direz pourquoi cette attitude s'oppose à la façon de « parcourir le monde » de Heidegger. (3 points)

.....

.....

.....

.....

.....

4.3. Précisez le rôle du connecteur logique « ainsi » /ligne 8/. Quelle idée introduit-il ? (2 points)

.....

.....

.....

.....

.....

4.4. Expliquez l'expression « cerise sur le gâteau » /lignes 8 - 9/ dans son contexte. Justifiez l'emploi de cette comparaison. (3 points)

.....

.....

.....

.....

.....

4.5. Précisez dans la progression de l'argumentation, le rôle de l'expression « eux aussi » /ligne 15/. Quelle idée introduit-il ? (2 points)

.....
.....
.....
.....
.....

4.6. Comment comprenez-vous l'expression « ils glissent sur le monde » /ligne 24/ ? (2 points)

.....
.....
.....
.....
.....

4.7. L'idée exprimée par la phrase « En réalité, leurs voyages ne leur parlent pas du monde mais d'eux-mêmes. » /ligne 27/ était déjà présente dans le paragraphe précédent. Citez une phrase qui le montre. (1 point)

.....
.....
.....
.....
.....

4.8. Expliquez l'expression « n'est [...] pas moins déplorable » dans son contexte /lignes 29 - 30/. Quelle est l'intention de l'auteur ? (3 points)

.....
.....
.....
.....
.....

4.9. Sur le plan de l'énonciation, quels pronoms dominant dans les lignes 2 – 30 ? Pouvez-vous en déduire la prise de position de l'auteur ? (3 points)

.....
.....
.....
.....
.....

4.10. Nommez et expliquez, dans son contexte, la figure de style qui apparaît à la ligne 34. (3 points)

.....
.....
.....
.....
.....

4.11. L'auteur, à la ligne 48, parle de « deux tableaux ». A quelles notions fait-il référence ? Expliquez le rapport qui existe entre elles : en quoi peut-on ici parler de paradoxe ? (3 points)

.....
.....
.....
.....
.....

4.12. Reformulez en quelques phrases les étapes successives de l'argumentation. (4 points)

.....
.....
.....
.....
.....

MODEL ODPOWIEDZI I SCHEMAT OCENIANIA

Ocenianie zgodnie z podanymi kryteriami powinno mieć charakter globalny. W modelu odpowiedzi podano także sugestie oceniania, które mogą stanowić pomoc dla egzaminatora. Dopuszcza się wszelkie inne poprawne odpowiedzi.

Zadanie 4. (30 pkt)

Rozumienie i analiza tekstu czytanego (30 pkt)

Przykładowe odpowiedzi i maksymalna liczba punktów możliwych do uzyskania:

1. Expliquez le sens du mot « détournée » dans le titre. (1 pkt)

« Détournée » : utilisée à des fins autres que celles initialement prévues (une explication faisant référence au contexte sera acceptée).

2. En expliquant l'expression « insatiables chercheurs de sensations » /ligne 5/, vous direz pourquoi cette attitude s'oppose à la façon de « parcourir le monde » de Heidegger. (3 points)

A l'époque de Heidegger, on admirait la beauté du monde. (1 point)

Le mot « insatiable » veut dire « qui ne se satisfait jamais ». (1 point)

Dans ce contexte, l'harmonie du monde environnant ne nous satisfait plus. Celui-ci doit nous assurer de nouvelles aventures dont nous n'avons jamais assez. (1 point)

3. Précisez le rôle du connecteur logique « ainsi » /ligne 8/. Quelle idée introduit-il ? (2 pkt)

Le connecteur « ainsi » /ligne 8/ exprime la conséquence tout en introduisant les exemples soutenant la thèse du paragraphe précédent. (1 point)

L'idée : C'est pourquoi les organisateurs de voyages font tout pour assouvir ces désirs. (1 point)

4. Expliquez l'expression « cerise sur le gâteau » /lignes 8 - 9/ dans son contexte. Justifiez l'emploi de cette comparaison. (3 pkt)

La locution « c'est la cerise sur le gâteau » signifie « ce qui couronne une entreprise ». (1 point)

Ici, la visite d'endroits d'extrême misère « achève » le voyage en le rendant « parfait ». (1 point)

Cette comparaison utilisée dans ce contexte exprime l'ironie amère de l'auteur qui se moque de voyagistes dénués de scrupules. (1 point)

5. Précisez dans la progression de l'argumentation, le rôle de l'expression « eux aussi » /ligne 15/. Quelle idée introduit-il ? (2 pkt)

Le connecteur « eux aussi » /ligne 15/ exprime un ajout, une addition. Il introduit un thème nouveau, celui des « héros de la vie intense » (1 point) qui parcourent le monde à la recherche des émotions fortes ce qui est possible grâce au matériel sophistiqué qu'ils utilisent. (1 point)

6. Comment comprenez-vous l'expression « ils glissent sur le monde » /ligne 24/ ? (2 pkt)

Ici, l'auteur se pose la question si les amateurs des situations extrêmes s'intéressent au monde en le parcourant. La réponse est négative : en réalité, ils ne pensent qu'à eux-mêmes. (2 points)

7. L'idée exprimée par la phrase « En réalité, leurs voyages ne leur parlent pas du monde mais d'eux-mêmes. » /lignes 27/ était déjà présente dans le paragraphe précédent. Citez une phrase qui le montre. (1 pkt)

Cette idée était exprimée dans les lignes 16 - 18 : « ils vont à la rencontre de leurs propres sensations bien plus qu'à la rencontre du monde. Il s'agit pour eux non pas tant de visiter la planète que de s'en servir pour faire vibrer leur fibre émotionnelle ». (1 point)

8. Expliquez l'expression « n'est [...] pas moins déplorable » dans son contexte /lignes 29 - 30/. Quelle est l'intention de l'auteur ? (3 pkt)

Ce mot a une connotation péjorative ce qui traduit la présence de l'auteur qui exprime ici son opinion. (1 point)

Celui-ci cherche à redéfinir les causes de l'indifférence au monde qui n'est pas due uniquement à sa marchandisation. Ce mot entre guillemets est un néologisme créé par l'auteur pour souligner ce fait. Autrement dit, l'auteur veut montrer que les deux attitudes sont à peu près équivalentes : ne voir que la valeur marchande des choses est de même nature que ne pas s'intéresser à elles. (2 points)

9. Sur le plan de l'énonciation, quels pronoms dominent dans les lignes 2 – 29 ? Pouvez-vous en déduire la prise de position de l'auteur ? (3 pkt)

Dans le premier paragraphe, le pronom dominant est « nous ». Il désigne nous tous, les lecteurs et l'auteur qui à ce moment-là avoue que lui aussi, il appartient à ceux que les aventures étonnantes attirent. (1 point)

A partir de la ligne 15 apparaissent « eux », « ils ». Ces pronoms désignent les « aventuriers de l'extrême ». (1 point)

L'auteur s'efface, se détachant de cette façon de « ils ». Il marque sa présence au moyen de l'expression impersonnelle et appréciative /cf. « déplorable » - ligne 30/ (1 point)

10. Nommez et expliquez, dans son contexte, la figure de style qui apparaît à la ligne 34. (3 pkt)

C'est la comparaison « comme Faust s'adressant à Mefisto ». (1 point)

Dans ce contexte, Faust symbolise « les aventuriers de l'extrême » et Mefisto – le monde. Faust demandait au diable de lui dévoiler les secrets du monde et les explorateurs demandent au monde de les exciter. (2 points)

11. L'auteur, à la ligne 48, parle de « deux tableaux ». A quelles notions fait-il référence ? Expliquez le rapport qui existe entre elles : en quoi peut-on ici parler de paradoxe ? (3 pkt)

Ils font référence à la puissance et à la faiblesse. (1 point)

D'une part, les aventuriers se sentent extrêmement puissants face à la nature et de l'autre, ils se rendent compte de leur faiblesse car ils frôlent la mort. (1 point)

C'est en frôlant la mort et en se rendant ainsi compte des bornes de leurs possibilités que les aventuriers retrouvent leur volonté de vivre. (1 point)

12. Reformulez en quelques phrases les étapes successives de l'argumentation. (4 pkt)

Dans le titre il y a deux thèmes : celui de l'étude de la Terre et celui du détournement, de l'action de détourner frauduleusement à son profit des objets confiés. (1 point)

Le titre introduit l'idée qui est d'ailleurs expliquée dans la première phrase : si la Terre est arpentée en tous sens ce n'est pas pour être explorée, mais pour fournir des émotions fortes aux « visiteurs ». (1 point) Dans la suite du texte, l'auteur développe cette idée en affirmant que les « visiteurs » obsédés par la recherche des stimulants, profitent de la technique pour sentir, devant le monde, à la fois leur puissance et leur faiblesse. (1 point) C'est grâce à cette dernière sensation qu'ils reprennent finalement goût à la vie. (1 point)

TABELA PUNKTACJI ODPOWIEDZI NA PYTANIA

Odpowiedź za 1 punkt		
Treść	Język poprawny lub błędy nie zmieniające znaczenia	Błędy zmieniające znaczenie
Odpowiedź pełna	1 pkt	0,5 pkt
Odpowiedź niepełna lub niepoprawna	0 pkt	0 pkt

Odpowiedź za 2 punkty		
Treść	Język poprawny lub błędy nie zmieniające znaczenia	Błędy zmieniające znaczenie
Odpowiedź pełna	2 pkt	1 pkt
Odpowiedź niepełna	1 pkt	0,5 pkt
Odpowiedź niepoprawna	0 pkt	0 pkt

Odpowiedź za 3 punkty		
Treść	Język poprawny lub błędy nie zmieniające znaczenia	Błędy zmieniające znaczenie
Odpowiedź pełna	3 pkt	1,5 pkt
Odpowiedź niepełna	1,5 pkt	1 pkt
Odpowiedź niepoprawna	0 pkt	0 pkt

Odpowiedź za 4 punkty		
Treść	Język poprawny lub błędy nie zmieniające znaczenia	Błędy zmieniające znaczenie
Odpowiedź pełna	4 pkt	2 pkt
Odpowiedź niepełna	2 pkt	1 pkt
Odpowiedź niepoprawna	0 pkt	0 pkt

Zadanie 5. (30 pkt)

Model wypowiedzi:

Sujet 1: Michel Lacroix affirme que « les aventures sont, par essence, narcissiques ». En dépassant le cadre de l'aventure et en vous intéressant aux motivations qui poussent les gens à parcourir le monde à la recherche de nouvelles émotions, rencontre de [nos] propres sensations bien plus qu'à la rencontre du monde ». dans un devoir argumenté et illustré d'exemples, étayez, cette thèse.

Introduction

Phrase d'appel : Actuellement, beaucoup de personnes avides de dépaysement essayent, pendant leurs vacances, d'échapper à la routine quotidienne en recherchant des destinations exotiques. Ce goût des mœurs et des coutumes des peuples des fois très lointains, semble correspondre à une soif de l'inconnu, de l'inexploré.

Sujet : Pourtant, Michel Lacroix analyse ce phénomène d'une façon quelque peu différente puisqu'il avance que « Les aventures sont, par essence, narcissiques »

Annonce du plan : Devons-nous en déduire que les attitudes de nos congénères sont trompeuses voire hypocrites et qu'il est vrai que ceux-ci sont davantage intéressés par leur propre « ego » comme le souligne l'auteur ? C'est ce que nous nous proposons de développer.

Développement :

Thèse : L'homme contemporain même s'il déclare s'intéresser à ce qui l'entoure, est, il est vrai, bien trop affairé par son propre bien-être ; si bien qu'il n'a guère l'occasion de se laisser imprégner par ses observations de l'autre.

Argument 1 : Les préoccupations premières de la majeure partie des touristes qui se sont décidés à séjourner à l'étranger, se résument souvent à reproduire leur façon de vivre habituelle sans se soucier du monde environnant.

Exemple 1 : Les appréhensions du voyageur contemporain ne font souvent référence qu'à des problèmes matériels tels que ceux liés au confort du transport ou du séjour. Si bien qu'il n'est pas rare de trouver des touristes qui préfèrent confier le programmes de leurs vacances à des organisations telles que le Club Méditerranée.

Argument 2 : Par ailleurs, comme le fait justement remarquer Michel Lacroix, les vacanciers contemporains sont à la recherche permanente d'émotions fortes qui leur font « côtoyer la mort ».

Exemple 2 : En effet, il ne s'agit plus d'aller à la rencontre d'un ailleurs inexploré, mais il paraît beaucoup plus intéressant de sonder ses capacités à résister à la peur, à prendre des risques, par le biais d'activités sportives extrêmes.

Argument 3 et exemple 3 : Enfin, l'intérêt porté à la misère du tiers-monde dont témoigne le texte de Michel Lacroix démontre bien que ce nouveau type de tourisme s'intéresse plutôt à se démarquer de ce monde visité et de sortir grandi de ce type d'aventure : ces gens n'éprouvent même pas de sentiment de pitié pour ce qu'ils découvrent. En assouvissant leur

curiosité ils cherchent d'une certaine façon à se déculpabiliser en montrant qu'ils se sont donné la peine d'aller voir cette misère sans toutefois résoudre quoi que ce soit.

Conclusion

Synthèse : Nous venons de prendre en considération les différentes raisons pour lesquelles l'homme contemporain est tenté d'explorer l'inconnu à la recherche d'expériences enrichissantes. Même si ces motifs ne méritent pas toujours d'être loués, ils ont néanmoins l'avantage de mettre la vraie nature des préoccupations de tout être social.

Question ouverte : Aussi sommes-nous en droit de les mettre en doute ?

Model wypowiedzi:

Sujet 2: Michel Lacroix affirme que lorsque nous voyageons « [nous allons] à la rencontre de [nos] propres sensations bien plus qu'à la rencontre du monde ».

Dans un devoir argumenté et illustré d'exemples, réfutez, cette thèse.

Introduction

Phrase d'appel : Actuellement, beaucoup de personnes avides de dépaysement essayent, pendant leurs vacances, d'échapper à la routine quotidienne en recherchant des destinations exotiques. Ce goût des mœurs et des coutumes des peuples des fois très lointains, semble correspondre à une soif de l'inconnu, de l'inexploré.

Sujet : Pourtant, Michel Lacroix analyse ce phénomène d'une façon quelque peu différente puisqu'il avance que lorsque nous voyageons « [nous allons] à la rencontre de [nos] propres sensations bien plus qu'à la rencontre du monde »

Annonce du plan : Cette attitude est cependant assez marginale. En effet, loin d'avoir un tel comportement égocentrique, le voyageur contemporain est davantage porté par la découverte de l'inconnu. C'est ce que nous nous proposons de démontrer.

Développement

Thèse : Considérer le monde extérieur comme un miroir de son propre univers est une vision déformée du touriste actuel qui a soif de tout ce qui est nouveau, de tout ce qui pourrait enrichir ses connaissances culturelles.

Argument 1 : L'homme contemporain, à travers toutes les possibilités de voyage qui lui sont offertes, tend à faire disparaître toutes les frontières qui le séparent de l'autre, de cet étranger qu'il cherche à connaître.

Exemple 1 : La popularité des destinations étrangères montrent que nombreux sont ceux qui sont désireux de découvrir un ailleurs, une civilisation et une culture qui les fascinent.

Argument 2 : Les séjours à l'étranger privilégiés par les voyageurs à la mode ne se limitent plus à des activités de découvertes du patrimoine culturel mais proposent de sortir hors des sentiers battus en privilégiant des rapports humains chaleureux.

Exemple 2 : Les organisations comme le Club Méditerranée semblent être en perte de vitesse parce qu'il s'avère que le touriste contemporain ne veut plus suivre un programme pré-défini, cloîtré dans un hôtel déconnecté des réalités culturelles du pays ou de la région visités.

Argument 3 : Une des raisons principales qui pousse tout un chacun à partir à l'aventure de nouvelles émotions réside dans le fait que nous cherchons le dépaysement et en cela nous essayons d'avoir des activités que nous ne pouvons pas avoir en temps normal.

Exemple 3 : Tout dépaysement correspond à un changement d'habitudes qui permet de nous couper de tous les problèmes quotidiens qui nous perturbent. Ainsi, en parcourant le monde concentrés sur ce qui nous entoure nous arrivons à laisser de côté nos préoccupations personnelles.

Conclusion

Synthèse : Nous venons de prendre en considération les différentes raisons pour lesquelles l'homme contemporain est tenté d'explorer l'inconnu à la recherche d'expériences enrichissantes. Celles-ci correspondent à un moment privilégié rare pendant lequel nous avons la possibilité d'être à l'écoute de l'autre.

Question ouverte : Cependant pourquoi se limiter à la seule période des vacances ? Ne devrions-nous pas multiplier ce genre d'attitudes afin d'essayer d'enrayer cette attitude narcissique qui reste, malgré tout, présente dans notre vie de tous les jours ?

TABELA PUNKTACJI ROZPRAWKI /30 PKT/

I. STRUKTURA ROZPRAWKI /6 PKT/			
WPROWADZENIE	1 PKT	Mysł wprowadzająca	0,5 pkt lub 0, jeśli brak
		Prezentacja problematyki dotyczącej tematu	0,5 pkt lub 0, jeśli brak
ROZWIINIĘCIE /TEZA lub ANTYTEZA/	3 PKT	Prezentacja argumentu 1	0,5 pkt lub 0, jeśli brak
		Prezentacja przykładu do argumentu 1	0,5 pkt lub 0, jeśli brak
		Prezentacja argumentu 2	0,5 pkt lub 0, jeśli brak
		Prezentacja przykładu do argumentu 2	0,5 pkt lub 0, jeśli brak
		Prezentacja argumentu 3	0,5 pkt lub 0, jeśli brak
		Prezentacja przykładu do argumentu 3	0,5 pkt lub 0, jeśli brak
ZAKOŃCZENIE	1 PKT	Podsumowanie	0,5 pkt lub 0, jeśli brak
		Pytanie otwarte /wskazanie nowej problematyki/	0,5 pkt lub 0, jeśli brak
LIMIT SŁÓW	1 PKT	Zachowanie limitu słów +/- 10 %/	1 pkt
		Przekroczenie Limitu słów powyżej 10%.	0 pkt
II. BOGACTWO MYŚLI I TRAFNOŚĆ PRZYKŁADÓW /10 PKT/			
WPROWADZENIE	2 PKT	Wprowadzenie zgodne z tematem, logiczne powiązanie myśli.	2 pkt
		Wprowadzenie zgodne z tematem, bez powiązania logicznego.	1 pkt
		Wprowadzenie znacznie odbiegające od tematu.	0 pkt
ROZWIINIĘCIE /TEZA lub ANTYTEZA/	6 PKT	Prawidłowo sformułowana teza /antyteza/, adekwatna do tematu, logiczne powiązanie myśli, trafność argumentów i przykładów i ich hierarchizacja.	6 – 5 pkt
		Sformułowana teza /antyteza/ pozostaje w związku z tematem, pewne uproszczenia w wywodzie logicznym, przytoczone argumenty i przykłady częściowo przyporządkowane tezie /antytezie/, zachwiane uporządkowanie argumentów.	4 – 3 pkt
		Niekompletna /tylko elementy/ teza /antyteza/, brak powiązania logicznego myśli, częściowo trafne, nieuporządkowane argumenty, brak przykładów.	2 – 1 pkt
		Brak prawidłowej tezy /antytezy/, prawidłowych argumentów.	0 pkt
ZAKOŃCZENIE	2 PKT	Prawidłowe, uwzględniające wszystkie części rozwinięcia podsumowanie i powiązane z nim wskazanie nowej problematyki.	2 pkt
		Prawidłowe podsumowanie i częściowo związane z nim wskazanie nowej problematyki.	1 pkt
		Brak prawidłowego podsumowania.	0 pkt
+ 1 PKT dodatkowy dla pracy wybitnej za realia socjo-kulturowe			
+ 1 PKT za oryginalną prezentację tematu, uwzględniającą jego różnorodne aspekty			
III. BOGACTWO JĘZYKA /4 PKT/			
SŁOWNICTWO	2 PKT	Urozmaicone słownictwo i frazeologia.	2 pkt
		Podstawowe słownictwo.	1 pkt
		Bardzo ubogie słownictwo, liczne powtórzenia.	0 pkt
SKŁADNIA	2 PKT	Różnorodne i adekwatne użycie związków logicznych.	2 pkt
		Mało urozmaicone, ale adekwatne użycie związków logicznych.	1 pkt
		Nieadekwatne użycie związków logicznych lub ich brak.	0 pkt
IV. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA /8 PKT/			
Drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, nie zakłócające komunikacji. Nieliczne błędy ortograficzne, nie zmieniające znaczenia wyrazów. Sporadyczne błędy interpunkcyjne.		8 – 7 - 6 pkt	
Błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznacznym stopniu komunikację. Błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów. Błędy interpunkcyjne.		5 – 4 - 3 pkt	
Niewłaściwy dobór słownictwa, liczne błędy gramatyczne, zakłócające komunikację. Liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów. Liczne błędy interpunkcyjne.		2 – 1 - 0 pkt	

Uwaga: jeżeli praca jest niezgodna z tematem, nie podlega ocenie.

E. BIBLIOGRAFIA (WYBÓR)

Duverger Jean (2005), *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette
Nauczanie dwujęzyczne (2002), Języki Obce w Szkole. Numer specjalny (6/2002), Warszawa, CODN
ILLUK. J. (2000). **Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne**. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- BAKER Colin, (1996), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multicultural Matters.
- BEACCO Jean-Claude, (2001), „Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme”, in: *Le Français dans le monde*, n° 314.
- BERTHOUD, A.-C., GAJO, L. ET C. SERRA (2005): «Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques» in Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et D. Véronique *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris: PUF, 89-106.
- Cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer*, (2001), Conseil de l'Europe, Paris, Didier.
- CALVÉ Pierre (dir.), (1991), *L'immersion au Canada, Etudes de linguistique appliquée*, n° 82, Didier-Érudition.
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, (1999), „Alternance des langues et construction des savoirs”, dans *Cahiers du français contemporain*, ENS Fontenay/Saint-Cloud: CREDIF - (dir.), *Alternances des langues et apprentissages, Etudes de linguistique appliquées*” Didier-Érudition, 1997.
- CASTELLOTTI Véronique, (2001), *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*, Clé International.
- CAVALLI Marisa, (2004), *Education bilingue et Plurilinguisme*, Didier, coll. „Langues et apprentissage des langues”.
- COSTE Daniel, HÉBRARD Jean (dir.), (1991), *Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique, Le Français dans le monde*, „ Recherches et Applications”, Hachette-Larousse.
- COSTE Daniel, (1994), „L'enseignement bilingue dans tous ses états”, in: *Aspects de l'enseignement bilingue, Études de linguistique appliquée*, n° 96, Didier-Érudition.” Conceptualisation et alternance des langues: à propos de l'expérience du Val d'Aoste”, in: *Aspects de l'enseignement bilingue, Études de linguistique appliquée*, n° 96, Didier-Érudition, 1994.
- COYLE Doris, (2000), „Apprentissage d'une discipline non linguistique et d'une langue: une approche intégrée”, dans *Une didactique des langues pour demain, Le Français dans le monde*, „Recherches et Applications”.
- CRANDALL, J.A. (red.) (1987), *ESL Through Content-Area Instruction*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- CUQ JEAN-PIERRE, GRUCA ISABELLE, (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- CUQ JEAN-PIERRE (dir), (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, Clé International.
- CUMMINS. J. (1986), „Linguistic interdependence: A central principle of bilingual education”, in: J. Cummins & M. Swain (red.) *Bilingualism in éducation*, London: Longman.
- DALGALIAN Gilbert, (2000), *Enfances plurilingues*, L'Harmattan.
- DECKE-CORNILL. H. (1999), „Einige Bedenken angesichts eines möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine bilinguale Zukunft”. in: (VeuspracMche Mitteilungen aus *Wissenschaft und Praxis*, H.
- DEMARTY-WARZEE Jacqueline, (2000), „Formation pour l'enseignement bilingue”: de la langue de la discipline à la communication spécialisée”, in: *Actualité de l'enseignement bilingue, Le Français dans le monde*, „ Recherches et Applications”.
- DEPREZ CHRISTINE, (1994), *Les Enfants bilingues, langues et familles*, Didier.
- DOUDA, N. (1997), „Bilinguale Schule in Österreichs Nachbarstaaten”. in: *Bilingualer Unterricht oder Immersion? Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny, Polen vom 03.03.1997 - 06.03.1997*. Bundes-verwaltungsamt - Zentralstelle für Auslandsschulwesen.

- DUVERGER J., (1994.), „On n'apprend à lire qu'une fois”, dans *Revue internationale de pédagogie, CIEP (Centre international d'études pédagogiques)*, n° 2
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (éd.) (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- GAJO Laurent, (2001), *Immersion, Bilinguisme et Interaction en classe*, Didier, coll. „Langues et apprentissage des langues”.
- GAJO, L. & SERRA, C. (1999). De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines. Région autonome Vallée d'Aoste, Assessorat de l'Education et de la Culture, Surintendance aux Ecoles.
- _____ (2000a) Enseignement bilingue et apprentissage des mathématiques». *Etudes de linguistique appliquée* 120, p. 497-50_
- _____ (2000b) Enseignement bilingue, didactique des langues et des disciplines: une expérience valdôtaine» in: P. Martinez et S. Pekarek, *Didactique et contact de langues, Notions en question 2*, Paris, Hatier.
- _____ (2000): «Bilingual Teaching: Connecting Language and Concepts in Mathematics» in: So, Daniel W.C. and Gary M. Jones (eds) *Education and Society in Plurilingual Contexts*, Bruxelles: VUB Brussels University Press, 75-95.
- GOLĄB Z., HEINZ A., POLAŃSKI K. (1970). *Słownik terminologii językoznawczej PWN*, Warszawa, PWN
- GRÈVE DE M, PASSEL VAN F. (1968). *Linguistique et enseignement des langues étrangères*. Bruxelles-Paris: Edition Labor/Fernand Nathan.
- HAGÈGE Claude, (1996), *L'Enfant aux deux langues*, Odile Jacob.
- HALIET. W. (1998). „The Bilingual Triangle”, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*.
- HAMERS Josiane F., BLANC Michel, (1983), *Bilingualité et Bilinguisme*, Mardaga-
- LLUK. J. (2000). *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- LLUK. J. (2001), „Stand und Perspektiven bilingualer polnisch-deutscher Bildungseane In Polen”, in: F. Gruzca (red.) *Tausend Jahre deutsch-poinische Beziebun-gen. Sprathe-Literatur-Kultur-Politik*, Warszawa
- JOHN-STEINER V. (1990). „Vers la compétence linguistique en pays étrangère dans une perspective vygotskienne” in: *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère coordonné par Gaonac'h D.*, Paris: Hachette.
- KRECHEL. H. L. (1993). „Spracharbeit im Anfangsunterricht Erdkunde bilingual”, in: *Der fremd-sprachliche Unterrkht*.
- KURCZ I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*, War-szawa: Wydawnictwo Scholar
- LANCIEN Thierry, (2004), *De la vidéo à internet”: 80 activités thématiques*, Hachette.
- LIETTI Anna, (1994), *Pour une éducation bilingue*, Payot, coll. „Petite bibliothèque/Documents”.
- MACKEY William Francis, (1976), *Bilinguisme et Contact des langues*, Klincksieck.
- MASCH, N. (1998), „Zielsprache als Partnersprache” in: *Probtemy i możliwości nauczania dwu-języcznego w Polsce*. Dokumentacja konferencji w Krokowej
- MÜHLMANN, H., OTTEN, E. (1991). „Biiinguale deutsch-englische Bildungsgange an Gymnasien - Diskussion didaktisch-methodischer Probleme” in: *Die Neueren Sprachen* 90:1
- MÜLLER-SCHNECK. E. (2002), „Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzykowych w Nadrenii Pół.-Westfalii. Organizacyjne i dydaktyczne aspekty dwujęzycznego nauczania historii w szkołach ponad-podstawowych”. in: M. Dakowska. M. OLPIIISKA (red.) *Edukacja dwujęzyczna*. Warszawa.
- OTTEN, E., THÜRMAN. E. (1993). „Bilinguales Lernen in Nordrhein-Westfalen: ein Werkstattbericht - Konzepte. Probleme und Lösungsversuche”. in: *Die Neueren Sprachen*, 92: 1/2.
- PFEIFFER. W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- PORCHER Louis, GROUX Dominique, (1998), *[Apprentissage précoce des langues*, PUF.

- PRZYBYLSKA-GMYREK. J. (1998). „Uwagi na temat doskonalenia organizacji nauczania w klasach dwujęzycznych polskich liceów ogólnokształcących” in: *Języki Obce w Szkole 1998*
- PRZYBYLSKA-CMYREK. J. (1999). „O nauczaniu dwujęzycznym w reformowanym systemie oświaty”, in: *Języki Obce w Szkole*
- PUREN CH., BERTOCCHINI P., CONSTANZO E., (1998), *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses
- PY BERNARD, (1990), „Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction”, in: *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Le Français dans le monde*, „Recherches et Applications”.
- SERRA, C. (1999a). Le développement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2. Apprendre en deux langues à l'école secondaire. *Travaux neuchâtelois de linguistique appliquée (TRANEL)* 30, 29-91.
- _____ (2002): «La construction des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'enseignement bilingue» in: *Former les enseignants des classes bilingues "français-langues secondes / langues régionales"*. Actes de l'université d'automne 2002. Académie de Starsbourg, IUFM d'Alsace. Site web: www.alsace.iufm.fr/connaitr/cfeb/universite_automne/tout_axe2.htm
- _____ (2003): «Construire des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'enseignement bilingue» in Mondada, L. et S. Pekarek *Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs. Festschrift pour Georges Lüdi*, Tübingen und Basel: Francke, 147-156.
- SERRA, C. & GAJO, L. (1999). Enseignement des langues par immersion: quels profits pour les disciplines ? *Babylonia* 4/99, 61-65.
- SIGUAN Miquel, MACKEY William Francis, (1986), *Éducation et Bilinguisme*, UNESCO, Delachaux et Niestlé.
- Słownik badawczy*, http://www.pentor.pl/badania_slownik.xml
- ŚPIEWAK P., (2003), *Krótki słownik słów modnych*. Tygodnik "Wprost", Nr 1081 (17 sierpnia 2003)
- TABOURET-KELLER Andrée, (1990), „Le bilinguisme, pourquoi la mauvaise réputation?”, in: *Migrants formation*, n° 83.
- TITONE Renzo, (1974), *Le Bilinguisme précoce*, Dessart, coll. „Psychologie et sciences humaines”. Université d'été du Centre international de Valbonne, *Objectifs, Méthodes et Perspectives de l'enseignement bilingue* (actes des travaux), ministère des Affaires étrangères et ministère de l'Éducation nationale,
- WIKIPEDIA, <http://pl.wikipedia.org>
- WODE, H. (1995). Lernen in *der Fremdsprache: Crundzüge von immersion und bilingualem Unterricht*, Ismaning: Heuber.
- WODE, H. (1998), „Bilingualer Unterricht im Schnittpunkt von Praxis und Forschung”, in: *Problemy i możliwości nauczania dwujęzycznego w Polsce*. Dokumentacja konferencji w Krakowie.
- YAICHE Francis, (1995), *Simulations globales, modes d'emploi*, Paris, Hachette.