

ERRATA K DIPLOMOVÉ PRÁCI

« Enseignement bilingue franco-tchèque dans les écoles en République tchèque »

Bc. Tereza Dejmalová

Při konvertování do formátu PDF (pro tisk práce), které proběhlo pomocí jiného programu, než ve kterém byla diplomová práce napsána, došlo k oddělení členů s apostrofem (« l' ») od podstatných jmen. Dále došlo k oddělení předložky « de » s apostrofem (« d' ») od podstatných jmen a sloves. Toto oddělení se projevilo na konci řádků (v celé práci). Správně by měly zkrácené členy a předložky zůstat spojené se jmény a slovesy. Vzhledem k tomu, že se zmíněné chyby vyskytují v celé práci, tento dokument obsahuje celý text diplomové práce (ve francouzském jazyce), ve kterém je tento problém odstraněn.

Dále došlo při konvertování k přečíslování obsahu. Čísla stránek obsahu nesouhlasí s čísly stránek práce. Obsah se posunul o 1 stránku. Správně má obsah začínat takto : « Introduction » na str. 3, kapitola « Notions du bilinguisme » na str. 6, atd.

Diplomová práce

Enseignement bilingue franco-tchèque dans les écoles en République tchèque

Bc. Tereza Dejmalová

Opravená část diplomové práce

Résumé

Ce mémoire de diplôme traite de l'enseignement bilingue. L'objectif de ce travail est de présenter les formes et les programmes d'enseignement bilingue franco-tchèque et les écoles dans lesquelles ils sont introduits. Ce travail décrit l'organisation de l'enseignement bilingue dans ces écoles et analyse sa mise en œuvre dans la pratique.

Le mémoire se compose d'une partie théorique et d'une partie pratique. Cette dernière est basée sur une recherche dans deux écoles qui proposent un enseignement franco-tchèque. La partie théorique présente des aspects de l'enseignement bilingue sur lesquels s'appuie la recherche qui a été effectuée dans les établissements observés. Cette partie définit le bilinguisme et l'enseignement bilingue, présente des types de programmes bilingues ainsi que les divers aspects de l'enseignement à deux langues. Elle se focalise sur les compétences des enseignants, les aspects didactiques, la communication en classe et sur les bénéfices et limites de l'enseignement bilingue. Ensuite, le travail décrit les programmes franco-tchèques en République tchèque et présente les écoles dans lesquels ces programmes ont été ouverts.

La partie pratique présente deux études de cas de deux écoles qui proposent des programmes d'enseignement franco-tchèques. Ces études sont basées sur les résultats de la recherche effectuée dans ces établissements au travers d'observations de cours, mais aussi d'entretiens avec les enseignants et les coordinateurs de programme. Chaque étude décrit l'organisation et la réalisation du programme. Elles se focalisent sur la coordination des programmes, l'organisation des enseignements et l'analyse des cours observés. L'analyse des cours se concentre surtout sur les objectifs d'enseignement, les méthodes, la communication et d'autres aspects déterminés dans la partie théorique. Au terme de ces études de cas, on pourra constater si les connaissances théoriques auront été confirmées.

Mots-clés : bilinguisme, enseignement bilingue, programmes bilingues, enseignement franco-tchèque, section européenne, section bilingue

Table des matières

Introduction	3
1. NOTION DU BILINGUISME	6
1.1. Définition du bilinguisme	6
1.2. Types de bilinguisme	7
1.3. Aspects neuropsychologiques du bilinguisme	9
1.4. Aspects linguistiques du bilinguisme.....	11
1.5. Résumé du chapitre 1	13
2. ENSEIGNEMENT BILINGUE – POINT DE VUE THÉORIQUE	15
2.1. Définition de l’enseignement bilingue.....	15
2.2. Types d’enseignement bilingue	17
2.3. Conditions pour la réalisation de l’enseignement bilingue.....	24
2.4. Aspects pédagogiques et didactiques de l’enseignement bilingue	28
2.5. Communication en classe bilingue	37
2.6. Aspects culturels.....	39
2.7. Résumé du chapitre 2.....	46
3. RÉALISATION DE L’ENSEIGNEMENT BILINGUE	48
3.1. Histoire de l’enseignement bilingue	48
3.2. Enseignement bilingue francophone dans le monde.....	50
3.3. Cadre législatif de l’enseignement bilingue en République tchèque.....	53
3.4. Programmes franco-tchèques en République tchèque	54
3.5. Sections européennes	57
3.6. Sections bilingues	60
3.7. Bilinguisme institutionnel	65
3.8. Types d’enseignement bilingue franco-tchèque les plus répandues en République tchèque.....	66
3.9. Résumé du chapitre 3	67
4. ÉTUDES DE CAS DES ÉCOLES PROPOSANT L’ENSEIGNEMENT FRANCO- TCHEQUE	69
4.1. Section européenne au lycée Na Zatlance.....	70
4.2. Conclusion de la recherche au lycée <i>Na Zatlance</i>	78

4.3. Section bilingue au lycée Jan Neruda	79
4.4. Conclusions de la recherche au lycée Jan Neruda	93
Conclusion	95
5. Résumé.....	99
6. Sources.....	104
Annexes	108
Annexe 1: Liste des sections européennes franco-tchèques en République tchèque.....	108
Annexe 2 : Liste des sections bilingues franco-tchèques en République tchèque.....	109

Introduction

À présent maîtriser au moins une langue étrangère est indispensable. C'est pour cela que l'on met de plus en plus l'accent sur l'apprentissage de celle-ci. Le plus souvent on l'apprend à l'école en cours de langue. Il y a des écoles où la langue étrangère n'est pas un simple objet d'apprentissage mais où elle constitue aussi un outil d'enseignement. Une partie des matières scolaires est enseignée dans cette langue. Il s'agit des écoles où se réalise l'enseignement bilingue.

Ce type d'enseignement est implanté dans les écoles du monde entier. Les langues qui y figurent sont multiples. Dans ce travail, nous nous intéresserons à l'enseignement bilingue en République tchèque et plus particulièrement au cas de l'enseignement franco-tchèque. La langue française n'est pas, en général, la première langue étrangère dans les cursus scolaires de ce pays, mais elle a pourtant trouvé sa place. Le français est enseigné dans certaines écoles comme matière scolaire et il existe aussi des écoles bilingues francophones.

Les principaux objectifs de ce travail sont de présenter les différentes formes et programmes d'enseignement bilingue franco-tchèque en République tchèque, de faire un état des lieux des écoles où elles sont implantées, de décrire l'organisation de l'enseignement bilingue dans ces écoles et d'analyser la réalisation de celui-ci.

Lors de notre recherche, nous nous posons des questions sur l'organisation de l'enseignement bilingue franco-tchèque dans les établissements scolaires en République tchèque. Combien de cours sont enseignés dans la langue cible et combien en tchèque ? Les cours en langue étrangère exigent une bonne maîtrise de la langue. Existe-t-il des préparations linguistiques pour pouvoir suivre ces cours ?

Nous observerons des cours en français. Comment se déroulent-ils ? Quels sont les objectifs ? Est-ce apprendre le français ou transmettre le savoir scientifique ? La langue d'instruction est le français. Comment se passe la communication en classe en réalité ? Y-a-t-il des recours au tchèque ? Nous analyserons également les méthodes appliquées dans l'enseignement bilingue et leurs spécificités.

Nous avons déjà traité du bilinguisme dans le mémoire de licence *Devenir bilingue : le processus d'acquisition des langues à des âges différents* (2011). Nous nous étions penchés sur l'acquisition des langues dans le milieu naturel – en famille ou dans un pays étranger. Ce

qui nous a amené à faire ce travail sur l'enseignement bilingue était la volonté d'élargir la problématique du bilinguisme. Dans ce travail, nous nous focaliserons sur le bilinguisme acquis dans le milieu institutionnel. Nous reprendrons certaines bases théoriques du mémoire de licence.

Ce travail est divisé en quatre chapitres. Les deux premiers apportent des bases théoriques. Le premier chapitre se focalisera sur le phénomène du bilinguisme. Nous définirons cette notion, présenterons les types de bilinguisme et certains aspects psychologiques et linguistiques de ce phénomène. Le deuxième chapitre sera consacré à l'enseignement bilingue en général. Dans cette partie, nous définirons l'enseignement en deux langues, présenterons ses types et les conditions nécessaires pour sa réalisation. Ensuite, nous nous pencherons sur la didactique de l'enseignement bilingue. Nous aborderons des objectifs d'enseignement, des principes et des méthodes de travail. Cette partie montrera aussi les aspects culturels de l'enseignement bilingue et permettra de s'interroger sur les bénéfices et les limites de ce type d'enseignement.

Le troisième chapitre présentera la réalisation de l'enseignement bilingue. Nous montrerons d'abord un aperçu historique de l'enseignement bilingue et brièvement la situation de l'enseignement bilingue francophone dans le monde. Ensuite, Nous nous pencherons sur l'enseignement franco-tchèque en République tchèque. Il sera présenté dans un contexte historique, puis dans le cadre législatif actuel. Une partie sera consacrée aux différents programmes d'enseignement bilingue existant sur le territoire tchèque. La présentation de ces formes sera accompagnée par la liste des écoles où elles sont implantées. La recherche de ces écoles couvre les niveaux de la maternelle au lycée. Nous parlerons plus en détail des programmes qui sont intégrés au système éducatif tchèque. Le dernier chapitre montrera le cas de deux écoles qui proposent un enseignement bilingue franco-tchèque. Nous présenterons comment le programme bilingue est organisé et réalisé dans ces établissements. Cette recherche sera réalisée à travers d'entretiens avec des coordinateurs de programme et avec des enseignants. Les cours seront observés puis analysés et ils seront présentés dans les études de cas de ces deux écoles.

Ce travail s'appuie sur des études du bilinguisme et de l'enseignement bilingue. Ce dernier a été profondément exploré par exemple par A. Geiger-Jaillet (2006), professeur en Alsace, et par l'enseignante française D. Groux (1996). Ce type d'enseignement est traité, en République tchèque, par P. Nečasová et D. Švermová (2011). Les différents aspects de l'enseignement intégré d'un contenu et d'une langue sont présentés par les auteurs tchèques T. Šmídová et J. Novotná avec un collectif d'autres chercheurs (2012). Les informations sur les formes d'enseignement franco-tchèque sont fournies par l'Institut français de Prague.

1. NOTION DU BILINGUISME

Nous consacrerons ce travail à l'enseignement bilingue. Ce type d'enseignement devrait rendre « bilingues » ceux qui le suivent. Définir ce qu'est le bilinguisme est donc essentiel pour notre travail. C'est pour cela que nous en parlerons dans ce chapitre.

Nous avons développé le sujet de bilinguisme dans notre mémoire de licence.¹ Ici, dans ce chapitre nous reviendrons de manière plus sommaire à certains thèmes qui ont été traités dans le travail précédent. Nous y ajouterons de nouvelles connaissances.

Ce chapitre définira le bilinguisme et présentera ses différents types. Ensuite, il se penchera sur certains aspects de ce phénomène. Nous ne pouvons pas traiter ici tous les aspects du bilinguisme mais nous aborderons ceux qui concernent les côtés neuropsychologique et linguistique.

1.1. Définition du bilinguisme

La personne bilingue parle deux langues. Néanmoins, une personne peut connaître un petit nombre de mots dans une deuxième langue et être pourtant capable de communiquer dans celle-ci. Peut-on dire que cette personne est bilingue ? La définition de bilinguisme est problématique. Il n'existe pas une mais plusieurs définitions.

L'objectif ici n'est pas de faire la liste complète des définitions du bilinguisme (cette étape ayant déjà été faite dans le précédent mémoire²) Nous ne pourrions pas présenter ici toutes les définitions existantes. Nous allons en relever quelques-unes.

Les définitions du bilinguisme peuvent être classées selon plusieurs critères : critère de compétence, d'origine, d'identification, de situation, de besoin, etc. (Dejmalová, 2011). Nous ne nous concentrerons ici que sur le critère de compétence.

De ce point de vue, nous pouvons distinguer deux « tendances » : la vision « maximale » et la vision « minimale ». La première, la **vision « maximale »**, définit le

¹ Dejmalová, T. *Devenir bilingue: processus d'acquisition des langues à des âges différents*. Praha: Pedf UK, 2011.

² Plus sur les définitions du bilinguisme – voir Dejmalová, T. *Devenir bilingue: processus d'acquisition des langues à des âges différents*. Praha: Pedf UK, 2011, p. 3-5.

bilinguisme comme **maîtrise parfaite de deux langues** (ibid.). L. Bloomfield, un des tenants de cette vision, a dit : « le bilinguisme est le fait de posséder deux langues et de parler chacune aussi bien qu'une personne monolingue. » (Bloomfield, 1935, in B. Abdelilah-Bauer, 2008, 24). Il considère donc que la maîtrise de la seconde langue et de la langue maternelle devraient être identiques. Cette idée est partagée par J. Štěfánik (2000) et également par M. Braun, qui lui, suppose la maîtrise tout à fait équilibrée des deux langues. (Braun, in T. Skutnabb-Kangas, 1981)

La seconde tendance, la **vision « minimale »** est à l'opposée de la première. Une **maîtrise minimale** de la seconde langue peut être suffisante pour considérer quelqu'un comme bilingue. La définition la plus extrême de cette vision est celle de J. Pohl pour qui comprendre la seconde langue sans être nécessairement en mesure de la parler est suffisant pour être considéré comme bilingue (Pohl, in Skutnabb-Kangas, 1981).

Il y a des linguistes qui se situent **entre ces deux visions « extrêmes »**. Ceux-ci n'exigent pas la maîtrise équilibrée des deux langues, néanmoins ils ne pensent pas que le simple fait de comprendre est suffisant pour considérer quelqu'un comme bilingue. D'après E. Haugen, le bilingue est celui qui est apte à former des énoncés complets et intelligibles dans une seconde langue (Haugen, 1953, in ibid.). D'autres linguistes mettent en avant le besoin de communiquer. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* définit le plurilinguisme comme une capacité d'utiliser les langues pour la communication (CECR, 2002, in Nečasová, Švermová, 2011). De ce point de vue, il n'est donc pas nécessaire de maîtriser parfaitement la seconde langue. B. Abdelilah-Bauer (2008) souligne que rares sont les personnes qui ont une maîtrise équilibrée des deux langues.

1.2. Types de bilinguisme

Selon différents critères comme l'âge d'apprentissage (enfant ou adulte), l'environnement d'apprentissage (scolaire ou familial), la maîtrise de la langue, etc. on peut établir plusieurs types de bilinguisme. Nous allons vous présenter ceux qui nous semblent les plus pertinents pour notre travail³.

³ Autres types de bilinguisme – voir Dejmalová, T. *Devenir bilingue: processus d'acquisition des langues à des âges différents*. Praha : Pedf Uk, 2011, p. 6-10.

En se basant sur les définitions présentées dans la partie précédente, le premier critère est celui de la **maîtrise des langues**. B. Abdelilah-Bauer (2008) en distingue deux types :

- a) ***bilinguisme équilibré*** – Le bilingue possède une maîtrise équilibrée de ses deux langues. C'est un cas rare, le plus souvent il s'agit de personnes qui grandissent dans une famille bilingue.
- b) ***bilinguisme déséquilibré*** – Ce type concerne les personnes dont l'une des des deux langues est plus forte que l'autre. La ***langue forte*** est dite ***dominante*** ou ***majoritaire***. La langue qui est la moins bien maîtrisée est appelée la ***langue minoritaire*** ou ***faible***. Le bilinguisme déséquilibré peut être causé par une acquisition tardive de la seconde langue.

Les types sont distingués également en fonction de l'**environnement d'apprentissage**. A. Geiger-Jaillet (2005) présente les types selon le milieu où la seconde langue est acquise :

- a) ***bilinguisme familial*** – La langue est acquise dans un contexte familial grâce à l'éducation dans les deux langues.
- b) ***bilinguisme institutionnel*** – La langue est apprise dans une institution par exemple au sein de l'école ou de centre pour les immigrés.

Le bilinguisme familial implique un processus d'**acquisition naturelle** qui est inconscient et spontané, tandis que le bilinguisme institutionnel est issu d'un **apprentissage formel** qui est plus conscient et explicite (Krashen, 1981, in Steffen, 2013). Néanmoins, nous supposons que, dans le cas de l'enseignement bilingue, il est aussi possible d'acquérir naturellement la seconde langue à l'école. Dans ce contexte les disciplines non linguistiques étant enseignées dans une autre langue que celle des élèves, ces conditions d'apprentissage se rapprochent du contexte environnemental de la famille.

Le troisième classement est en fonction de l'**âge d'acquisition de la seconde langue**. B. Abdelilah-Bauer distingue 3 types de bilinguisme selon ce critère :

- a) ***bilinguisme simultané précoce*** - Ce type de bilinguisme est développé chez les enfants qui sont exposés à deux langues simultanément dès leur naissance ou tôt dans leur enfance (avant l'âge de 3 ans). Les bilingues simultanés sont le plus souvent les enfants nés dans un couple mixte.

- b) *bilinguisme précoce consécutif* – Il concerne les enfants qui commencent à acquérir la deuxième langue entre 3 et 6 ans.
- c) *bilinguisme tardif* – Le bilingue tardif a d'abord appris sa langue maternelle, la deuxième langue s'est ajoutée plus tard, après l'âge de 6 ans.

E.Harding-Esh et P.Riley (2008) présentent, eux aussi, dans leur ouvrage les types en fonction de l'âge:

- a) *bilinguisme des bébés/ simultané*
- b) *bilinguisme des enfants/ successif*
- c) *bilinguisme tardif* qu'ils divisent en *bilinguisme des adolescents* et *bilinguisme des adultes*.

1.3. Aspects neuropsychologiques du bilinguisme

Le processus d'acquisition des langues a ses caractéristiques et ses déterminants neuropsychologiques. C'est un sujet vaste et nous n'allons traiter que certains aspects neuropsychologiques qui concernent le bilinguisme et nous nous pencherons sur la problématique, assez discutée depuis des années et encore aujourd'hui, de la période critique.

Bilinguisme et aspects neuropsychologiques

Pendant l'enfance, le centre du langage dans le cerveau est ouvert au « traitement » de toutes les langues existantes. Les langues que l'individu parlera seront issues de l'environnement où il grandit. On voit donc que les influences socioculturelles jouent un rôle important dans l'acquisition des langues (Švermová, Nečasová, 2011).

La majorité des recherches démontre que pendant l'acquisition de plusieurs langues, les structures langagières ne « se stockent » pas dans des parties différentes du cerveau, même si le niveau des langues n'est pas le même. Même dans le cas de deux langues qui ont des structures complètement différentes (comme le chinois et l'allemand) les deux langues sont traitées dans les mêmes parties du cerveau. Il y a pourtant des exceptions : Quand le degré d'assimilation de chaque langue est très différent ou lorsque les langues sont acquises chacune à un âge différent et le recul entre les deux moments d'acquisition est marquant. Dans ces situations, on trouve des structures de chacune dans les parties différentes (Švermová, Nečasová, 2011).

Quelles parties du cerveau sont les plus sollicitées lors de l'apprentissage de la seconde langue? D'après D. Groux, il est avéré que « les bilingues d'adolescence utilisent plus souvent l'hémisphère droit que les bilingues d'enfance ou les monolingues... » (Groux, 1996, p. 42). Les bilingues précoces se servent plus de l'hémisphère gauche. Groux estime que « l'âge d'acquisition de la seconde langue semble jouer un rôle déterminant dans le développement des préférences hémisphériques. » (Ibid.). La plasticité des centres cérébraux change en fonction de l'âge. Ce fait est un argument pour l'existence de la période critique.

Période critique

L'opinion généralement partagée est que les jeunes enfants apprennent les langues plus facilement que les adultes. On entend souvent que plus tôt l'enfant commencera l'apprentissage d'une seconde langue, mieux celle-ci sera assimilée. Cette opinion est apparue chez les linguistes qui ont introduit la notion de « période critique ». L'hypothèse de l'existence de cette période a été formulée par E. Lenneberg dans les années 60. Il s'est appuyé sur des observations neuropsychologiques qui démontraient que la plus grande plasticité du cerveau des enfants rendait plus facile l'acquisition d'une seconde langue. L'enfance est donc la période la plus favorable à cette acquisition. La période critique est limitée par un âge à partir duquel la capacité à acquérir une langue diminue. Les linguistes ne sont pas d'accord sur le seuil critique de cette période d'acquisition - il se situe, en général, entre 6 – 12 ans (Dejmalová, 2011).

Certains chercheurs contestent l'existence d'une période critique. Aucun consensus à propos de cette problématique n'a été trouvé à ce jour. Certains linguistes plus nuancés considèrent qu'il y a une période critique pour certains aspects de l'apprentissage de la langue (Ibid.). C. Hagège constate que la prononciation peut devenir parfaite chez les enfants jusqu'à l'âge de 10 – 11 ans. Au-delà de cet âge, il constate que nombreux sont ceux qui gardent au moins un « accent étranger ». Par contre, ce même linguiste ne voit pas de période critique pour l'apprentissage de la grammaire et du lexique (Hagège, 2005).

Cette problématique touche particulièrement l'**enseignement**. On se demande quel âge idéal pour commencer à apprendre des langues étrangères à l'école. Il en est de même pour l'introduction des programmes bilingue. L'auteur tchèque Jan Průcha présente des résultats de

chercheurs qui, pour déterminer la période critique, distinguent l'acquisition spontanée de la seconde langue (dans le milieu bilingue, au pays étranger, etc.) et l'apprentissage dirigé de la langue en milieu scolaire. S. Hanušová et P. Najvar confirment que les enfants qui acquièrent la langue spontanément à l'âge précoce dans une immersion totale, apprennent mieux et plus vite la langue que les adultes (Hanušová, Najvar, 2007, in Průcha, 2009). Cependant, il n'en est pas de même pour l'apprentissage dirigé. En se basant sur une vaste recherche réalisée dans plusieurs pays, M. Fenclová constate que l'introduction d'une deuxième langue à l'école à l'âge précoce (par exemple à l'école maternelle) n'a pas d'effet particulier sur la maîtrise postérieure de cette langue. L'opinion qu'il faut commencer l'apprentissage le plus tôt possible est, selon cette chercheuse, contestable (M. Fenclová, 2004/2005, in Průcha, 2009). Ces résultats ne concernent pas les écoles où l'enseignement se déroule dans la seconde langue et où est créée l'immersion linguistique mais seulement les établissements « traditionnels » où la seconde langue n'est qu'une option. L'acquisition est plus naturelle et spontanée dans les établissements bilingues et l'âge précoce peut jouer un rôle dans la qualité et la vitesse d'apprentissage de la langue cible (Průcha, 2009).

1.4. Aspects linguistiques du bilinguisme

Nous allons focaliser cette partie sur les aspects qui concernent l'acquisition et l'utilisation des langues chez les personnes bilingues. Nous allons aborder les notions de transfert et d'alternance des codes.

Transfert

L'acquisition d'une autre langue est marquée par un phénomène que l'on appelle le transfert. Nous allons expliquer cette notion.

Lors de l'acquisition de la langue maternelle, on développe des compétences linguistiques et des stratégies d'apprentissages (A. Geiger-Jaillet, 2005). Au moment de l'apprentissage d'une nouvelle langue, on fait appel à notre langue maternelle. On observe une influence de celle-ci sur l'acquisition de la langue cible. Cette influence se manifeste sous la forme de **transfert**. Le transfert est « l'emploi dans une langue d'éléments appartenant à une autre langue. » (U. Weinrich, 1953, in Deprez, 1994, p. 152).

La problématique du transfert a été étudiée à partir des années 50. Tout d'abord, les recherches se focalisaient sur le transfert au niveau du lexique et des structures grammaticales. Dans les années 70, les études se sont tournées vers les structures cognitives profondes qui jouent un rôle dans l'acquisition de la langue maternelle et des langues secondaires. Aujourd'hui, la recherche s'intéresse à la connaissance des mécanismes du langage, des processus de perception et de compréhension et des structures cognitives (Kollmanová, 2003). Ces nombreux domaines d'études montrent que le transfert ne concerne donc pas simplement le domaine linguistique mais il s'agit d'un phénomène *psycholinguistique* compliqué.

On observe des transferts au niveau **phonétique** (la prononciation), **grammatical** (l'orthographe, la morphologie, etc.), **lexical** (notamment dans le domaine lexical-syntaxique) et **graphique**. C. Deprez (1994) ajoute que le transfert peut se projeter également dans les stratégies du discours comme « la façon de se présenter, de prendre la parole, d'argumenter, de raconter. » (Deprez, 1994, p. 153). Le transfert peut être visible aussi dans les comportements non-verbaux - dans les postures, les regards, les gestes (Ibid.).

Il y a deux types de transfert : le **transfert positif** et le **transfert négatif** qu'on appelle également les « **interférences** ». Dans le cas où la langue maternelle et la langue cible ont les mêmes règles pour un phénomène linguistique (par exemple grammatical ou phonétique), les apprenants peuvent utiliser ces règles identiques, qu'ils connaissent de leur langue maternelle, pour la communication dans la seconde langue. Il s'agit dans ce cas d'un transfert positif. Il facilite l'apprentissage de la L2. Lorsqu'il y a des règles différentes dans les deux langues et que les élèves appliquent les règles de la langue maternelle dans la production de la seconde langue, on parle de transfert négatif (l'interférence) (Nečasová, Švermová, 2011). Par conséquent, l'apprenant ne suit pas les bonnes normes de la seconde langue et il fait des erreurs qui peuvent apparaître dans plusieurs domaines (prononciation, lexique, etc.⁴). Les interférences influencent donc négativement l'apprentissage de la langue cible.

⁴ Plus de détails sur les interférences au niveau phonétique, lexical et grammatical – voir Dejmálová, T. *Devenir bilingue: processus d'acquisition des langues à des âges différents*. Praha: Pedf UK, 2011, p. 33-34.

Alternance de codes

L'alternance de codes est un phénomène qui peut apparaître chez des personnes bilingues. Il s'agit de « l'utilisation alternative de deux langues dans un discours ou une conversation. » (Dejmalová, 2011, p. 41). Ce n'est pas une sorte d'interférence mais il s'agit d'un processus volontaire et souvent d'une stratégie de communication. Le phénomène d'alternance se voit par exemple chez une personne bilingue qui mène un discours dans une langue avec une autre personne bilingue et qui, pour dire certains mots, se sert de l'autre langue afin de mieux exprimer son idée (E. Harding-Esh, P. Riley, 2008).

1.5. Résumé du chapitre 1

Le premier chapitre a tenté de définir le bilinguisme. Notre recherche n'a pas abouti à une définition unique de ce phénomène. Selon la vision « maximale » le bilinguisme est une maîtrise parfaite et équilibrée de deux langues. La vision « minimale » n'exige pas la maîtrise parfaite de la seconde langue. Il suffit d'être en mesure de comprendre cette langue pour considérer quelqu'un comme bilingue. Il y a aussi des définitions qui se situent entre ces deux visions extrêmes.

La partie suivante a présenté des types de bilinguisme. Nous les avons classés selon plusieurs critères : la maîtrise des langues (*bilinguisme équilibré et déséquilibré*), l'environnement d'apprentissage (*bilinguisme familial et institutionnel*), l'âge d'acquisition de la seconde langue (par exemple *bilinguisme simultané, successif et tardif*). L'enseignement bilingue dont nous parlerons dans notre travail concerne le type de *bilinguisme institutionnel*. Dans les classes bilingues, on observe l'apprentissage formel et aussi l'acquisition naturelle de la seconde langue. Les élèves sont les *bilingues successifs* ou *tardifs*. La langue maternelle reste le plus souvent la *langue dominante* tandis que la seconde langue est *faible* vu l'acquisition tardive de celle-ci.

Nous avons relevé certains aspects neuropsychologiques du bilinguisme. Nous avons présenté les études qui constataient que lors de l'acquisition de plusieurs langues, les structures langagières étaient mémorisées dans les mêmes parties du cerveau sauf dans le cas où les langues étaient apprises à des âges différents. Nous avons éclairé aussi la notion de *période critique*. C'est une période durant l'enfance pendant laquelle l'acquisition d'une autre langue est plus facile grâce à une plus grande plasticité du cerveau des enfants. Il y a des

chercheurs qui réfutent l'existence de cette période. Le débat sur l'âge favorable pour l'acquisition des langues touche l'enseignement pour lequel on se demande à quel âge on devrait commencer à acquérir la langue étrangère.

La langue maternelle peut avoir une influence positive (*transfert positif*) ou négative (*transfert négatif/ interférence*) sur l'acquisition d'une seconde langue. Les bilingues parfois mélangent volontairement les langues, il ne s'agit pas d'une interférence, mais d'une stratégie de communication appelée l'*alternance des codes*. Nous nous intéresserons lors de notre recherche dans les écoles bilingues si ces phénomènes y apparaissent.

2. ENSEIGNEMENT BILINGUE – POINT DE VUE THÉORIQUE

Nous avons distingué le bilinguisme familial et le bilinguisme institutionnel. On peut devenir bilingue au sein de la famille (bilingue) ou dans une institution, par exemple à l'école. A l'école, les élèves apprennent une langue étrangère en cours de langue. Dans certains établissements, ils peuvent suivre certaines matières dans cette langue. Ils suivent dans ce cas un enseignement bilingue. Ce chapitre est consacré à ce type d'enseignement.

Nous définirons d'abord l'enseignement bilingue. Ensuite, nous présenterons différents programmes d'enseignement bilingue qui peuvent être réalisés. Pour pouvoir réaliser un programme bilingue, certaines conditions doivent être remplies. Nous en parlerons dans la partie suivante.

Quels sont les objectifs de l'enseignement bilingue ? Y a-t-il des spécificités didactiques ? Les enseignants, appliquent-ils des méthodes et des stratégies particulières ? Nous répondrons à ces questions dans la partie sur les aspects pédagogiques et didactiques. Ensuite, nous parlerons des spécificités de la communication en classe bilingue, entre autre de la problématique du transfert que nous avons abordée dans le premier chapitre.

La langue est liée à une culture. L'utilisation d'une autre langue dans l'enseignement apporte une ouverture à une nouvelle culture. Les aspects culturels de l'enseignement bilingue seront traités dans la partie suivante. A la fin, nous présenterons des études sur les bénéfices, risques et limites de ce type d'enseignement.

2.1. Définition de l'enseignement bilingue

Le présent ouvrage parle de l'enseignement bilingue. Avant de parler de ses aspects généraux, nous allons d'abord montrer les définitions données par plusieurs auteurs pour voir comment ce type d'enseignement est compris.

Le dictionnaire pédagogique présente une définition générale de l'enseignement bilingue. Selon celui-ci, c'est un enseignement dont l'objectif est de créer chez les élèves une compétence communicative dans une langue qui n'est pas la langue maternelle (Průcha,

Walterová, Mareš, 2003). Cette définition n'est pas suffisante car elle peut être valable également pour l'enseignement des langues étrangères.

W. Butzkamm, professeur allemand d'anglais, distingue l'enseignement de la langue même (« focus on forme ») et l'enseignement de la langue étrangère comme un moyen communicatif (« focus on message »). Le premier présente l'enseignement intensif de la langue même (celui-ci est souvent réalisé au début des programmes bilingues). Le deuxième type est, en effet, l'enseignement de la discipline non-linguistique (la DNL) dans les programmes scolaires bilingues (2004, in Švermová, Nečasová, 2001).

C'est donc le deuxième type qui correspond à la conception de l'enseignement bilingue. Selon Helbich, l'enseignement bilingue est l'enseignement des disciplines non-linguistiques (la DNL) à travers deux langues : la langue cible et la langue maternelle. La DNL est une matière dont l'objectif n'est pas d'enseigner une langue mais des faits non-linguistiques. Il s'agit par exemple de l'histoire, de la géographie, des mathématiques, etc. (Helbich, 2003, in Švermová, Nečasová, 2001).

J.F. Hamers et M. Blanc (1983) constatent que l'on peut trouver dans la littérature des définitions variées de l'éducation bilingue. Ils ont proposé dans leur ouvrage sur le bilinguisme une définition qui a été reprise plus tard par le linguiste D. Groux (1996) dans *L'enseignement précoce des langues*. L'éducation est, selon eux, :

« tout système d'enseignement dans lequel, à un moment variable et pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément ou consécutivement, l'instruction est donnée dans au moins deux langues, dont l'une est normalement la première langue de l'élève. » (Hamers, Blanc, 1983, p. 301 ; in Groux, 1996, p. 16)

Il en résulte que les deux langues sont considérées comme des outils pour l'apprentissage. Hamers et Blanc expliquent ensuite qu'il faut exclure de cette définition l'enseignement d'une langue étrangère en tant que matière scolaire. Ils excluent aussi les cas où les élèves étudient dans deux langues dont aucune n'est leur langue maternelle.

Une définition semblable à celle de Hamers et Blanc est proposée par M. Siguan et W.F. Mackey (1986) :

« Nous appelons éducation bilingue un système éducatif où l'enseignement est dispensé en deux langues, dont l'une est normalement, mais pas toujours, la première langue des élèves. » (Siguan M., Mackey W.F., 1986, p. 44)

Si nous tirons l'essentiel des définitions présentées par plusieurs auteurs, nous constatons que l'enseignement bilingue est un type d'éducation où l'on enseigne les disciplines non linguistiques à travers deux langues. Une des langues est souvent la langue maternelle des élèves. La seconde langue peut être enseignée comme langue étrangère (comme matière scolaire) mais ce qui est spécifique dans ce type d'enseignement, c'est qu'elle constitue également la langue d'enseignement et de communication pour certaines disciplines.

Appellations multiples de l'enseignement bilingue

Le concept d'enseignement bilingue, que nous venons de définir, existe sous des désignations variées. Celles-ci couvrent parfois des réalités différentes.

L'*enseignement bilingue* est appelé également « *enseignement en immersion* ». Dans la littérature étrangère, on trouve la notion de « *content and language integrated learning* » (CLIL). Ce terme a été lancé par l'Union Européenne. Il est traduit en français comme « *enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère* » (EMILE). L'enseignement de type EMILE a ses spécificités méthodologiques et organisationnelles. Nous allons les détailler dans la partie suivante.

2.2. Types d'enseignement bilingue

Les types d'enseignement bilingue se définissent en fonction de divers critères. Nous allons montrer les différents points de vue sur la manière d'effectuer cette division. Ensuite, nous présenterons plus en détail une approche de l'enseignement bilingue qui est appelée « *l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère* (EMILE) ». Nous parlerons également d'une caractéristique de l'éducation bilingue, l'*immersion*, et de ses variantes.

Nous pouvons distinguer trois grands **types de programme d'enseignement bilingue** :

- I. Les programmes où l'enseignement est donné parallèlement en deux langues.
- II. Les programmes dans lesquels l'enseignement est d'abord réalisé dans la langue maternelle des élèves, puis dans une seconde langue. Tous les cours sont donnés en langue maternelle, parallèlement, les élèves apprennent la seconde langue cible jusqu'à ce qu'ils soient capables de poursuivre leurs études dans cette langue.
- III. Les programmes où la plus grande partie de l'enseignement est effectuée, dans un premier temps, dans la deuxième langue des élèves. La langue maternelle étant introduite plus tard dans le programme (d'abord comme matière scolaire, puis comme moyen d'instruction).

(Hamers, Blanc, 1983 ; Groux, 1996)

Il est possible de diviser l'enseignement bilingue selon plusieurs variables. Une des divisions a été proposée par Fishman et Lovas dans les années 70. Nous la présentons ici parce qu'elle est toujours valable. Ces auteurs ont classé l'éducation en deux langues en fonction de trois variables : **intensité, but et statut**. (Fishman, Lovas ; in Hamers, Blanc, 1983)

La première variable – l'**intensité** - signifie le degré d'utilisation des langues. Fishman et Lovas en distinguent quatre types dont nous pouvons présenter deux exemples :

- le *bilinguisme de transition* – Le programme où la langue maternelle n'est utilisée que pour faciliter le passage à l'enseignement dans la seconde langue.

- le *bilinguisme total* – Les élèves développent toutes les capacités dans les deux langues et pour tous les domaines d'études (Ibid.).

La seconde variable, le **but**, permet aux auteurs de diviser l'éducation bilingue en programmes de « *compensation, d'enrichissement et de maintien.* » Les deux derniers sont aussi mentionnés par A. Geiger-Jaillet (2005) dans son ouvrage sur le bilinguisme.

- *les programmes de compensation* - Ces programmes sont destinés aux enfants dont la langue maternelle n'est pas la langue utilisée à l'école. Ils leur permettent, pendant une période transitoire, d'être scolarisés dans leur langue maternelle, pour qu'ils puissent ensuite progresser plus facilement vers la seconde langue qui est celle qui sera utilisée à l'école au cours de leur formation.

- *les programmes de maintien linguistique* - Ils sont créés pour préserver la langue et la culture des enfants du groupe minoritaire. La langue utilisée en classe est celle des élèves ou de leurs parents. Elle est utilisée sur le territoire mais le nombre de locuteurs est trop faible. Il s'agit par exemple de certaines langues dans les régions françaises.

- *les programmes d'enrichissement* - On parle aussi d'enrichissement linguistique. Les programmes de ce type sont destinés aux enfants du groupe majoritaire pour qui une éducation bilingue est « additive ». La seconde langue n'est pas naturellement présente dans la population. La classe dans ce programme est constituée, en général, de personnes monolingues et on y introduit de manière assez importante une seconde langue. Le plus souvent, les élèves reçoivent dans ces dispositifs un bain linguistique intense composé de nombreuses heures d'enseignement de langue cible en plus des disciplines scolaires qui sont enseignées dans la langue cible (Hamers, Blanc, 1983, 302 ; A. Geiger-Jaillet, 2005, 48 – 49).

La troisième variable, le **statut de langue**, prend en compte la position de chaque langue dans la société. Les programmes bilingues peuvent introduire des langues « d'importance primaire » ou « d'importance secondaire » etc. (Hamers, Blanc, 1983, 302).

D. Groux (1996) parle elle aussi du **statut** des deux langues d'enseignement. Dans son cas, il s'agit de la position des langues à l'école, c'est-à-dire la place occupée dans le programme par chacune des deux langues, la répartition des langues en fonction des matières. Les programmes se distinguent, d'après Groux, également par leurs **objectifs linguistiques**. Il existe des programmes dont l'objectif est de donner une compétence linguistique égale dans les deux langues. Il y a des programmes qui n'exigent que des compétences limitées dans une des langues.

Immersion

Il y a des textes actuels qui caractérisent l'immersion comme « le dépassement de la parité horaire » (Geiger-Jaillet, 2005, p. 50). Cela veut dire que l'enseignement en immersion n'existe que dans les établissements où il y a plus de cours dans la langue étrangère que dans la langue maternelle. Mais A. Geiger-Jaillet estime que le dépassement d'horaire dans la seconde langue n'est pas une caractéristique essentielle de l'immersion. Elle et d'autres auteurs (comme Hamers et Blanc, 198) distinguent plusieurs types d'immersion en fonction de **l'intensité de l'exposition à une seconde langue** :

- *l'immersion totale* - Le programme entier est réalisé dans la seconde langue.
- *l'immersion paritaire* - L'enseignement est réalisé à part égale dans les deux langues.
- *l'immersion partielle* - Seules quelques matières (moins de la moitié) sont enseignées dans la seconde langue.

(Baker, 88, p. 158, in Geiger-Jaillet, 2005)

En fonction de **l'âge** des élèves, on distingue :

- *l'immersion précoce*
- *l'immersion moyenne*
- *l'immersion tardive*

(Duverger, Maillard, 96 ; Gajo, 01, in Geiger-Jaillet, 2005)

Différentes combinaisons sont possibles (par exemple l'immersion précoce totale, l'immersion tardive partielle, etc.) Un des programmes bien connu est celui de l'immersion précoce totale au Canada. Les enfants anglophones suivent dès l'école maternelle leur programme scolaire en français. Ils sont immergés dans un bain de langue française qui n'est pas la langue employée dans leur milieu familial. (Geiger-Jaillet, 2005)

D. Groux (1996) distingue, en fonction de l'immersion précoce et tardive, deux écoles en matière de bilinguisme :

- « La tradition du Proche-Orient » qui introduit la seconde langue le plus tôt possible, dès l'école maternelle (par exemple en Egypte ou au Liban).
- La seconde école est plus fréquente en Europe. On y met tardivement en place des classes bilingues, le plus souvent au lycée, comme par exemple en République tchèque et en

République slovaque. Ce type d'approche est caractérisé par une formation linguistique qui précède le cursus bilingue (Groux, 1996).

Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE)

Nous allons présenter *l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère*. S'agit-il d'un des types de l'éducation bilingue ou plutôt d'une des désignations de l'enseignement bilingue en général ?

L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère, ÉMILE en abrégé, en anglais CLIL, a été défini dans le rapport Eurydice de l'Union européenne en 2006. Selon celui-ci, l'EMILE est :

« un terme générique pour désigner tous les types d'enseignement où une deuxième langue (langue étrangère, régionale ou minoritaire et/ou autre langue officielle d'État) est utilisée pour enseigner certaines matières du programme d'études en dehors des cours de langues eux-mêmes. »

(Eurydice, 2006, p. 8)

La langue étrangère est intégrée à une ou plusieurs disciplines non linguistiques où elle sert de moyen de communication et d'instruction mais aussi de transmission du contenu. Ce type d'enseignement se fixe, en général, deux objectifs : apprendre la langue étrangère et transmettre aux élèves le contenu de la DNL (Šmídová, 2012).

Le CIEP⁵ caractérise l'EMILE comme « un apprentissage d'une langue vivante étrangère en contexte scolaire renforcé par un enseignement disciplinaire dans cette même langue. Il est généralement limité à une discipline ou deux. »

(CIEP, 2012, p. 1)

On connaît des appellations multiples de ce concept didactique. Dans le milieu anglophone, on l'appelle *Teaching Content through a Foreign Language* ou *Dual Focussed Instruction*, *Bilingual Content Teaching* ou même *Content Based Language Teaching*. En Allemagne, il existe le terme *Bilingualer Sachfachunterricht* (enseignement bilingue des DNL) et également la formule *Gebrauch der Fremdsprache als Arbeitssprache* (emploi de la langue étrangère comme langue d'étude) (WOLFF, D., 2007).

⁵ Centre international d'études pédagogiques

Le rapport Eurydice présente des terminologies nationales associées au concept EMILE⁶. D'après celui-ci, en Belgique on parle de *l'enseignement en immersion*, en Espagne du *programme intégré*, en Finlande de *l'enseignement renforcé en langue*, du « *bain linguistique* » et également de *l'immersion*, en France de *l'éducation bilingue*, etc. Citons ce que le rapport précise sur la terminologie en République tchèque : « Le terme CLIL est utilisé par les experts dans le domaine de l'enseignement des langues ». (Eurydice, 2006, p. 64) Ce rapport présente les termes associés au concept Emile dans notre pays:

- « - *Třídy s výukou vybraných předmětů v cizím jazyce* (Classes au sein desquelles des matières sont enseignées dans une langue étrangère)
- *Třídy se specifickými formami rozšířené výuky cizího jazyka a výukou dalších vybraných předmětů v cizím jazyce* (Classes offrant des formes spécifiques d'apprentissage intensif de la langue cible ainsi qu'un enseignement d'autres matières dans une langue étrangère)
- Termes simplifiés souvent utilisés: *dvojjazyčné/bilingvní třídy* ou *dvojjazyčné/bilingvní sekce* (Classes/sections bilingues) » (Ibid.).

Nous voyons que le concept d'EMILE peut avoir plusieurs désignations et parfois même différentes interprétations, ceci en fonction du pays et des écoles dans lesquels il est implanté. L'EMILE peut être considéré aussi bien comme un type d'éducation bilingue que d'enseignement bilingue en général. Mais il est le plus souvent désigné comme une des approches. Cette opinion est présentée par exemple par le linguiste anglais D. Graddol (Graddol, 2006, in Šmídová, 2012) ou par les auteurs tchèques S. Hanušová et N. Vojtková (2011, p. 9).

Dans ce travail nous considérerons l'EMILE comme une des approches de l'éducation bilingue qui peut être réalisée de plusieurs manières.

Différence entre l'EMILE et l'enseignement bilingue

Il y a des auteurs qui distinguent l'enseignement de type EMILE de l'enseignement bilingue. Ils présentent les différences entre ces deux types de formation.

Selon J. Novotná (2010), si tous les cours d'une DNL ne se déroulent que dans la langue étrangère, on parle d'*enseignement bilingue* ou d'*enseignement de la matière dans la*

6 Pour toutes les terminologies – voir l'annexe 1 du document Eurydice. « L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. » Commission européenne. 2006, p. 64.

langue étrangère. Ce qui est spécifique pour ce type d'enseignement, c'est qu'il suppose chez les enseignants et chez les élèves un certain niveau (assez élevé) de la langue étrangère d'instruction, et que son objectif est seulement la transmission des connaissances de la DNL, sans but linguistique particulier.

Contrairement à l'*enseignement bilingue* L'EMILE n'implique pas nécessairement un enseignement uniquement dans la langue cible, la langue maternelle peut-être utilisée. Dans les cas les plus restreints, l'enseignant peut introduire seulement des instructions ou de courtes activités ludiques dans la langue cible. Il est toutefois possible d'exiger un objectif linguistique (Novotná, 2010).

Novotná ajoute que l'enseignement bilingue existe dans les écoles tchèques – il s'agit dans ce cas de programmes bilingues dans des lycées anglais, espagnols, allemands et français. Ceux-ci ont certaines matières uniquement en tchèque (comme la langue tchèque et la littérature) et certains cours ne sont qu'en langue étrangère. Cette langue étrangère a donc la fonction de langue de formation. Il existe un programme éducatif (« RVP » en tchèque) spécial pour les lycées bilingues. (Les autres écoles qui veulent implanter l'enseignement de certaines matières dans une langue étrangère suivent une directive⁷ du ministère de l'éducation. Ni le programmes spécial ni cette directive ne concernent l'enseignement de type EMILE (Ibid.).

L'auteur L. Tejkalová voit elle aussi des différences entre l'EMILE et l'enseignement bilingue. Elle constate qu'un des éléments clé de l'EMILE est la dualité des objectifs (le contenu et la langue). En effet, l'enseignant devrait consacrer du temps au développement des connaissances et des compétences dans la DNL ainsi que dans la langue étrangère. Ceci différencie l'EMILE de l'enseignement bilingue. L'EMILE est l'éducation dans la langue étrangère où l'enseignant et également les élèves doivent avoir des connaissances et des compétences dans cette langue d'un tel niveau que la matière puisse être entièrement menée dans cette langue. Il n'est plus nécessaire de consacrer le cours à l'apprentissage de la langue cible sauf dans les cas où le vocabulaire concerne des termes très spécifiques (Tejkalová, 2011).

⁷ Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce čj. 527/2008-23

Types d'EMILE

T. Šmídová (2012) distingue deux formes de CLIL (d'EMILE) :

- « *hard CLIL* » - les cas où une ou plusieurs matières sont enseignées en langue étrangère. Les cours sont soit entièrement réalisés dans la langue cible soit seulement une partie du cours est menée en langue étrangère. Cette forme est souvent soumise au contenu, c'est-à-dire que l'objectif essentiel est de transmettre le contenu de la DNL. Elle est réalisée surtout par des enseignants de la matière non linguistique.
- « *soft CLIL* » - les enseignants des langues étrangères intègrent le contenu d'une DNL dans le cours de langue. L'objectif principale est linguistique (Šmídová, 2012).

2.3. Conditions pour la réalisation de l'enseignement bilingue

L'enseignement bilingue diffère, dans certains aspects, de l'enseignement traditionnel. Afin de pouvoir le réaliser, il faut adapter certaines choses aux spécificités de celui-ci.

La réalisation de l'enseignement bilingue exige avant tout la création de **documents de curriculum spécifiques** qui permettraient de faire fonctionner ce type de formation (et qui, en même temps, le supporteraient). Celui-ci diffère de l'enseignement traditionnel (des langues étrangères et des matières non linguistiques) au niveau organisationnel et méthodologique. Il faut donc organiser les cours différemment et fixer également des objectifs différents.

Pour réaliser les DNL dans la langue étrangère, il faut avoir un **support didactique** adapté à ce type d'enseignement. Les élèves devraient avoir à leur disposition des manuels dans la langue d'instruction. D. Švermová et P. Nečasová (2011) recommandent de travailler avec un support qui prend en compte les objectifs de la DNL et en même temps le développement des compétences linguistiques. Il faut également adapter les **méthodes d'enseignement**.

Une autre condition pour la réalisation de l'éducation bilingue est d'avoir des **enseignants** bien préparés pour ce type d'enseignement. Ils devraient à la fois être formés en DNL et avoir une bonne maîtrise de la langue d'instruction (Švermová, Nečasová, 2011).

Il est donc nécessaire, pour la réalisation de l'enseignement bilingue, de créer et de suivre les documents de curriculum qui régulent ce type d'enseignement, de créer un support didactique adapté, de mettre en place des méthodes spécifiques et d'avoir des enseignants compétents. Il faut aussi choisir les **matières** qui seront enseignées dans la langue étrangère. L'école devrait choisir les matières qui seraient convenables pour ce type de formation.

Matières convenables et les matières « à risque »

Les auteurs du manuel sur l'application de l'EMILE en République tchèque parlent des matières qui sont convenables et des celles qui présentent un risque à être enseignées dans la langue étrangère. Le risque peut être par exemple que les élèves ne comprennent pas ou et que leur formation peut être mise en danger (Procházková, 2012).

Selon les auteurs du manuel, les matières à faible risque sont celles qui ont une valeur cognitive et linguistique basse comme l'**éducation physique** et les **matières artistiques**. Par contre, les matières qui sont difficiles du point de vue linguistique peuvent mettre en danger leur transmission aux élèves. L'**histoire** ou les **sciences sociales** sont considérées comme linguistiquement difficiles. Le cas des **mathématiques** est particulier. Le langage des mathématiques est concret et peut compliquer la compréhension des sujets traités mais en même temps les mathématiques travaillent avec l'inscription symbolique et graphique qui peut servir d'intermédiaire entre les langues et ainsi faciliter l'enseignement bilingue.

Quant aux sciences naturelles, comme la **biologie**, la **chimie** et la **physique**, elles sont considérées comme difficiles mais, surtout au niveau de collège, elles ne travaillent pas qu'avec le texte mais elles peuvent être basées sur des expériences et des inscriptions symboliques - ceci peut rendre les sujets plus compréhensibles (Ibid.).

En ce qui concerne les mathématiques enseignées en langue étrangère, il y a diverses opinions. D'un côté, vu que l'on n'utilise pas le texte traditionnel lors de l'enseignement, ceci peut créer des problèmes de compréhension des sujets. D'un autre côté, le fait que l'on ne peut pas s'appuyer sur l'expression textuelle, cela mène l'enseignant à chercher d'autres approches et méthodes pour la démonstration du sujet. Les élèves, n'ayant pas la compétence linguistique assez développée, recourent à l'utilisation de l'inscription symbolique et cela peut mener à la concertation sur les rapports clé du sujet abordé (Ibid.).

Enseignants

Enseigner dans une classe bilingue une DNL en langue étrangère exige certaines capacités dont un enseignant ne dispose pas dans une classe traditionnelle. De quelles compétences l'enseignant devrait-il disposer pour l'enseignement bilingue? Quelle formation devrait-il avoir ?

Il y a plusieurs types possibles d'enseignants :

- Les « spécialistes » en discipline non linguistique qui sont capables d'utiliser activement la langue étrangère mais qui n'ont pas de formation linguistique spécifique.
- Les spécialistes en langues étrangères (les professeurs de langues) sans formation en DNL.
- Les spécialistes en langues étrangères et également en DNL.
- Les locuteurs natifs (de la langue étrangère) qui ont été formés à la discipline non linguistique.

Tous ces types d'enseignement figurent dans les pays où l'enseignement bilingue est réalisé. Il existe également un module où il y a en même temps un professeur de langue et un enseignant de la DNL présents dans une classe (« team teaching », certains cas d'EMILE,) (Novotná, 2012,).

Plusieurs enquêtes ont prouvé que la majorité des enseignants ont fait seulement des études de la DNL. Ils ont « rattrapé » leurs connaissances dans la langue cible pour pouvoir pratiquer ce type d'enseignement. Beaucoup d'enseignants n'ayant suivi que la formation linguistique ont du approfondir leurs connaissances de la discipline non linguistique. Il y a peu de cas de professeurs ayant à la fois la formation linguistique et de la DNL. Une bonne partie des enseignants est constituée des locuteurs natifs de la langue étrangère dans laquelle se déroule l'instruction (Švermová, Nečasová, 2011).

D. Groux (1996) traite dans son œuvre de l'enseignement précoce des langues et du problème de la **formation** des professeurs qui enseignent dans les sections bilingues. Il relève deux, voir trois compétences nécessaires : « Un enseignant qui a recours à une langue étrangère pour enseigner sa discipline doit être **compétent en langue étrangère et dans sa discipline**. On exige de lui qu'il ait un niveau linguistique correct dans la langue d'enseignement et qu'il ait une connaissance approfondie de la didactique de sa discipline. » (Groux, 1996, p. 84-85). D. Groux voit la problématique de la même manière que J. Novotná

qui propose une liste des compétences d'un bon enseignant d'EMILE. Les compétences dont tous les deux parlent touchent trois domaines principaux:

- 1) Les connaissances de la DNL
- 2) Les compétences linguistiques (en langue étrangère)
- 3) Les compétences didactiques

(Groux, 1996 ; Novotná, 2012)

L'enseignant devrait suivre, selon D. Groux, une quadruple formation : « dans sa discipline, en didactique de sa discipline, en didactique de la langue support et en langue étrangère. » (Groux, 1996, 85).

Les bonnes **connaissances de la DNL** sont nécessaires pour que le sujet traité soit présenté profondément, par un professionnel. Quant à la **compétence linguistique** (de la langue étrangère d'instruction), le niveau minimum est discuté dans la littérature. Dans les pays d'Europe, il n'existe pas les recommandations législatives identiques concernant les compétences linguistique d'enseignant (d'EMILE). Les recommandations du niveau minimum de compétence linguistique varient entre le niveau B2 et C2.⁸ Il est clair que l'expression de l'enseignant doit être fluide. Il est nécessaire qu'il soit capable de communiquer dans les situations de base, courantes, puis de comprendre et de savoir utiliser le langage qui est spécifique à la discipline, d'organiser l'enseignement et présenter les sujets de la discipline (Klečková, 2012). L'enseignant devrait faire attention à l'usage qu'il fait de la langue étrangère et aux compétences linguistiques que son instruction développe chez les élèves. Il doit donc aussi s'appuyer sur la didactique de la langue étrangère (qui est la langue d'enseignement) (Groux, 1996). Il devrait connaître les aspects cognitifs, socioculturels et psychologiques de l'apprentissage de la langue étrangère. Un bon enseignant comprend les processus qui ont un rapport avec l'assimilation de la langue.

En ce qui concerne les **compétences didactiques « générales »**, il s'agit de créer un environnement d'apprentissage motivant et efficace. L'enseignant devrait pratiquer des méthodes « d'activation », créer des situations d'apprentissage variées, adapter l'enseignement aux styles et aux différents besoins des élèves, respecter et prendre en considération les compétences linguistiques des apprenants, faire participer les élèves dans le processus d'apprentissage, choisir de bonnes formes organisationnelles etc. (Klečková, 2012).

⁸ selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Nous pouvons en conclure qu'un bon enseignant devrait bien maîtriser la langue d'instruction, connaître la discipline non linguistique et savoir lier deux didactiques - celle de la langue étrangère et celle de la DNL. Nous développerons la problématique de la didactique de l'enseignement bilingue dans la partie suivante.

2.4. Aspects pédagogiques et didactiques de l'enseignement bilingue

Dans la didactique des DNL, on ne porte pas généralement l'attention sur la langue. Les locuteurs utilisent leur langue maternelle inconsciemment et ne prennent pas en considération le lexique et les structures grammaticales. En classe bilingue l'usage du langage est plus conscient car il n'y pas une connaissance partagée (de la langue employée). Vu l'absence d'un outil verbal commun⁹, l'enseignant doit réfléchir aux possibilités de la médiation du savoir, au choix des instruments de médiation. Il faut qu'il cherche des « outils » qui permettent de faire face au manque de compétence linguistique des élèves et de développer d'une autre manière la signification et la connaissance (Carol, 2012). Rita Carol, enseignante à l'IUFM d'Alsace, en conclue qu'une « redéfinition des processus de médiations est nécessaire par rapport aux pratiques en classe monolingue. » (Carol, 2012, p. 13). Elle estime que la didactique de l'enseignement bilingue a ses spécificités et pour cela il devrait y avoir un domaine de recherche à part entière.

D. Švermová et P. Nečasová (2011) constatent, dans leur œuvre sur les programmes bilingues, qu'il n'existe pas encore de description complète de la didactique de l'enseignement bilingue et des démarches méthodologiques. Dans la littérature qui se spécialise sur cette problématique, on trouve surtout des articles qui traitent séparément certains sujets mais qui n'apportent pas un aperçu complet de cette problématique. Ce fait est dû au manque de recherches empiriques qui montreraient des problèmes et des possibilités sur comment procéder lors de l'enseignement bilingue. Ceci devient compliqué aussi parce qu'il faut **relier deux didactiques** différentes : celle de la DNL et celle de la langue étrangère (Švermová, Nečasová, 2011).

⁹ Cela dépend du niveau que les élèves ont en langue d'instruction

Nous n'allons donc pas présenter la problématique de la didactique bilingue d'une manière complexe. Nous verrons quelques points de vue apportés par des didacticiens et d'autres spécialistes qui se focalisent sur ce sujet. Nous aborderons la problématique des objectifs de l'enseignement bilingue et des spécificités didactiques. Nous présenterons certains principes, stratégies et méthodes pratiqués dans ce type d'enseignement.

Objectifs de l'enseignement bilingue

Malgré le fait que les classes bilingues fonctionnent différemment dans chaque pays, leurs objectifs sont partout plus ou moins similaires. Le choix des objectifs dépend de la conception du programme.

Les objectifs que les programmes bilingues peuvent se fixer sont ceux-ci:

- 1) apprendre la langue étrangère
- 2) transmettre le contenu de la discipline non linguistique
- 3) transmettre la culture
- 4) développer les compétences cognitives

Les auteurs abordant cette problématique ne partagent pas tous le même point de vue. D'après l'auteur allemand B. Helbig, l'objectif principale est de développer chez les apprenants les **connaissances et les compétences de la DNL**. L'acquisition de la langue étrangère est le moyen d'atteindre ce but. (Helbig, 2003, in Švemová, Nečasová, 2011). Pour Helbig, le développement de la **compétence dans la langue étrangère** est un second but. Néanmoins il ne s'agit pas seulement de l'enseignement intensif de la langue - les élèves devraient être capables de comprendre et de communiquer d'une manière active sur les sujets spécifiques concernant la DNL. Un des objectifs est également d'apprendre la langue *générale* qui sert d'appui dans la communication en langue *de spécialité* (Helbig, 2003, in Švemová, Nečasová, 2011).

Pour A. Geiger-Jaillet (2005), enseignant-chercheur en Alsace, l'objectif principale est l'apprentissage de la langue : dans les sections bilingues, « l'objectif le plus souvent annoncé est d'ordre linguistique. » (Geiger-Jaillet, 2005, p. 47). Geiger Jaillet ajoute que ceci n'est pas le seul objectif de l'enseignement bilingue. Ce dernier « vise aussi à améliorer les

compétences cognitives de l'apprenant et les connaissances d'ordre méthodologiques et scientifiques dans le champ de la discipline concernée. » (Geiger-Jaillet, 2005, p. 47).

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'enseignement de type EMILE vise, le plus souvent, **deux objectifs** : à la fois transmettre le contenu de la DNL et développer la compétence linguistique. Tandis que certains autres types d'enseignement bilingue affichent seulement un seul objectif visant l'apprentissage des connaissances et des compétences de la discipline non linguistique (Novotná, 2010).

Il ne faut pas oublier le but dit « **culturel** » qui est abordé par tous les auteurs mentionnés. Il s'agit du développement de la compétence interculturelle et multiculturelle qui est, en effet, un facteur naturel de l'apprentissage des langues étrangères ainsi que des matières non linguistiques pendant lesquelles les élèves font connaissance avec des territoires géographiques variés, des cultures des groupes ethniques, l'histoire des nations etc. (Švemová, Nečasová, 2011). Geiger-Jaillet parle de « l'ouverture vers l'autre » (Geiger-Jaillet, 2005), D. Groux (1996) des compétences linguistiques et culturelles. Ces compétences devraient permettre aux élèves de mieux s'intégrer, de mieux « s'insérer dans un monde plurilingue et pluriculturel ». D. Groux ajoute : « s'insérer pour mieux comprendre, pour être plus solidaire, pour être citoyen du « village-planète » » (Groux, 1996, p. 84).

Spécificités didactiques de l'enseignement bilingue

Les spécificités de l'enseignement bilingue touchent, selon Gérard Schlemminger, professeur à l'École Supérieure de Pédagogie à Karlsruhe, des notions didactiques comme la transposition didactique, la conceptualisation et les procédés d'enseignement. Nous allons nous intéresser à ces concepts et expliquer ce qui change dans le cas de l'enseignement bilingue. (Schlemminger, 2008)

Transposition didactique

En général, il s'agit d'un ensemble de processus qui a trois étapes :

- 1) On identifie et définit des « objets » dans le savoir savant. Ce sont les disciplines scientifiques qui, en général, s'en occupent.
- 2) On transforme les « objets savants » en « objets à enseigner ». C'est-à-dire que les spécialistes précisent les objectifs du domaine à enseigner. Ils définissent les contenus,

les méthodes etc. Tout cela apparaît dans les programmes officiels, dans les manuels et les programmes pédagogiques. C'est la didactique de la discipline qui effectue ce travail.

- 3) On transforme les « objets à enseigner » en « objets d'enseignement ». Les auteurs de manuels et les enseignants créent les unités d'apprentissage, les « leçons ». En effet, ils regroupent les sujets par unité d'enseignement.

(Schlemminger, 2008)

Dans le cas de l'enseignement bilingue, on doit apporter des modifications à certaines étapes étant donné l'utilisation de deux langues et, en fait, l'apparition de deux cultures qui transparaissent dans le processus d'enseignement. Quant à la détermination des objets savants, s'il s'agit des cultures occidentales, elle reste plus ou moins la même. La deuxième étape, la transformation des « objets savants » en « objets à enseigner », peut poser des problèmes parce que chaque culture peut avoir des traditions d'enseignement différentes. Les traditions déterminent la réalisation de la deuxième phase. Les problèmes peuvent apparaître aussi au niveau de notions. La troisième étape se complique dans le cas où les programmes scolaires sont différents dans les cultures concernées et l'organisation des sujets ne suivent pas les mêmes principes. G. Schlemminger voit un problème plus important au niveau des méthodes et des procédés d'enseignement.

Les spécificités didactiques et les différences dans le processus d'enseignement dans les traditions culturelles doivent donc avoir un impact sur la transposition didactique de l'enseignement bilingue. Selon Schlemminger l'enseignant « doit avoir une connaissance approfondie des instructions nationales, de la didactique dans le pays de la langue cible et des méthodes d'enseignement. » (Schlemminger, 2008, 103).

Conceptualisation bilingue

Il y a plusieurs manières de conceptualiser les nouvelles notions. G. Schlemminger présente trois techniques possibles de la conceptualisation bilingue :

- 1) La notion est d'abord présentée et éclairée en langue maternelle. Ceci s'ensuit par la phase de « transposition » en langue étrangère.
- 2) Le processus de conceptualisation est fait dans les deux langues parallèlement.
- 3) La conceptualisation est effectuée seulement en langue cible. L'enseignant peut, à la fin de cette « construction », donner l'expression en langue maternelle (si la situation le demande).

L'auteur estime que le premier modèle, « une double conceptualisation », d'abord en langue maternelle, ensuite en langue étrangère, n'est pas nécessaire. Ce modèle n'est pas, en fait, convenable du point de vue psycholinguistique. Les possibilités 2) et 3) sont plus efficaces, le choix du modèle dépend du niveau des élèves (Schlemminger, 2008).

Démarches méthodologiques de l'enseignement bilingue

Dans l'enseignement bilingue, il y a deux tendances méthodologiques qui se côtoient. Au niveau du plan des séquences d'un cours, c'est une « collision » de deux modèles : un modèle qui applique une démarche scientifique et un autre, celui d'un cours de langue.

G. Schlemminger présente, de façon schématique, les étapes des deux modèles. Il s'agit d'une des possibilités des démarches qui sont pratiquées dans l'enseignement.

La démarche « scientifique » :

- 1) « Observer.
- 2) Emettre une hypothèse.
- 3) Faire une expérience.
- 4) Interpréter le résultat.
- 5) Formuler des lois et des règles, de nouveaux concepts, etc.»

(Schlemminger, 2008, p. 106)

La démarche du cours de langue :

- 1) « Introduction préalable de certains notions.
- 2) Elucidation (réactivation du savoir linguistique/élaboration interactive du nouveau lexique).
- 3) Fixation.
- 4) Transfert et application. » (Schlemminger, 2008, p. 106)

La didactique de la DNL est en concurrence avec la didactique de la langue étrangère. Les modèles peuvent se combiner dans l'enseignement bilingue. Le choix de la démarche dépend de l'objectif du cours.

Principes, stratégies et méthodes

Les didacticiens qui ont consacré leurs études à la didactique de l'enseignement bilingue ont présenté des principes, techniques et méthodes applicables à ce type d'éducation. Nous allons en présenter quelques-uns.

Il y a des **principes** qu'il faut prendre en compte quand l'on réalise l'enseignement bilingue. Les principes, selon B. Kielhöfer et S. Jonekeit (1995) sont :

- il faut créer chez les apprenants une attitude positive et motivante pour l'apprentissage de la matière non linguistique dans la langue étrangère.
 - il est également important que le prestige social des langues soit positif.
 - il faut faire attention de ne pas créer chez les élèves la langue « mixte » - il s'agit de la situation où aucune des deux langues n'est pas bien acquise (ceci peut être le cas quand la deuxième langue est introduite dans l'âge précoce).
 - il est nécessaire de fournir aux élèves un support linguistique et également émotionnel.
- (Kielhöfer et Jonekeit, 1995, in Švemová, Nečasová, 2011)

H.A. Curtain (1986) ajoute d'autres principes didactiques sur lesquelles l'enseignement bilingue devrait s'appuyer :

- pratiquer les méthodes « d'activation » (c'est-à-dire des méthodes qui activent les élèves, qui les « réveillent »), faire participer activement les élèves dans le processus d'apprentissage.
- l'usage de la langue en tant que *moyen* pour atteindre l'objectif, et pas en tant qu'objectif lui-même.
- se concentrer sur l'amélioration des compétences en langue étrangère aussi bien que sur l'approfondissement des connaissances dans la DNL, tenir un équilibre entre ces deux objectifs.
- mettre l'accent sur l'explication et la compréhension des notions clés.
- accepter une plus longue préparation de l'expression oral de l'apprenant.
- un choix captivant du contenu de la discipline et une organisation intéressante et pratique de celui-ci (Curtain, 1986).

Les didacticiennes tchèques J. Novotná et M. Hofmannová (2002), elles aussi, soulignent l'importance de l'activité de l'élève en classe bilingue. Lorsqu'un nouveau sujet est présenté, la déduction est plus efficace que l'explication directe. Quand les élèves font des exercices, elles recommandent de pratiquer le travail en pair ou en petit groupe, les activités ludiques, les simulations et les jeux de rôles. Ceci aide les apprenants à bien décoder et assimiler les nouvelles informations. (Hofmannová, Novotná, 2002).

Les **techniques** qui aident à une meilleure compréhension sont, selon Hoffmanová et Novotná (2002), celles-ci :

- au niveau verbal l'utilisation des synonymes, antonymes, hyponymes, hyperonymes, catégories, exemples, questions, associations, techniques mnémoniques et de traduction.
- au niveau non verbal l'utilisation des représentations graphiques et symboliques, objets démonstratifs et modèles, de la visualisation des notions, mimique et gesticulation, des éléments de la dramatisation et de la liaison avec le mouvement.

Scaffolding

Certaines techniques mentionnées par Hofmannová et Novotná font parties d'une stratégie appelée « **scaffolding** ». Elle est citée dans la littérature didactique comme une des stratégies qui facilite aux apprenants le travail avec un texte ou un contenu difficile ou qui aident à comprendre un exercice difficile du point de vue linguistique. Le terme « scaffolding » signifie, en effet, « l'échafaudage » - on peut donc l'interpréter comme un soutien didactique (Procházková, 2012).

Cette stratégie est basée sur la conviction que l'enseignant doit construire pour l'apprenant (et l'aider à construire), un « échafaudage », un système de soutien. Ce système est constitué d'aides, de modes d'emploi, de dictionnaires, de modèles d'issu exigé, de démonstrations des stratégies méta-cognitives efficaces etc. L'enseignant démonte pas à pas cette construction de soutien, enlève des éléments d'aide jusqu'à ce que l'apprenant soit capable de se débrouiller tout seul, sans soutien. L'objectif de « scaffolding » n'est pas de donner les solutions à l'élève, mais de lui permettre de trouver son propre chemin pour arriver aux solutions, le guider dans le processus d'apprentissage (Procházková, 2012).

Ces stratégies sont utilisées dans tous les types d'enseignement. Dans la classe bilingue, elles prennent une importance particulière étant donné que les apprenants peuvent avoir des problèmes de compréhension avec la langue d'instruction.

Parmi les stratégies de « scaffolding », on classe :

- la reformulation de la consigne de l'exercice.
- les moyens de communication non verbales (la mimique, les gestes).
- les organisateurs graphiques – plans de pensée, schémas, graphes, esquisses
- les cadres linguistiques, les débuts de phrases avec les aides etc.
- les modèles de solutions des exercices
- la réflexion continue

- les aides mnémotechniques
- le travail ciblé avec le texte – le texte est adapté pour le travail en classe - il peut être particulièrement structuré, il peut y avoir des éléments soulignés etc.

(Procházková, 2012)

Nous montrons ici quelques exemples des méthodes de « scaffolding » que L. Procházková (2012) propose dans le manuel sur l'EMILE :

Quand l'enseignant n'est pas sûr que l'élève comprenne la consigne en langue cible

- Laisser l'élève reformuler la consigne ou la dessiner, écrire, montrer ou la jouer.
- Laisser l'élève traduire la consigne dans la langue maternelle – cette méthode vérifie si l'élève est capable de s'exprimer dans cette langue, elle ne développe pas les compétences productives des apprenants dans la langue étrangère.

Quand il est clair que l'élève n'a pas compris la consigne

- Reformuler la consigne (c'est soit l'enseignant, soit un autre élève qui le fait) – il est souhaitable de choisir des mots simples, s'exprimer clairement et simplement en phrases courtes, éviter les informations inutiles, éventuellement changer le temps (parler au présent)
- Diviser la consigne en plusieurs pas.

Lorsque l'élève n'est pas capable d'exprimer la réponse dans la langue cible

- Permettre à l'apprenant de s'exprimer partiellement dans sa langue maternelle – puis, l'enseignant devrait dire la réponse dans la langue étrangère.
- Proposer aux élèves les débuts ou des parties des phrases préalablement préparées que l'enseignant attend dans la réponse.
- Préparer la consigne de sorte que la réponse ne soit pas verbale, par exemple : « dessine », « relie », « montre » etc.

(Procházková, 2012)

Travail avec le texte

Nous avons parlé du travail avec un texte « adapté » en relation avec la stratégie de « scaffolding ». Le texte est généralement un des « supports » d'enseignement principaux.

Comme nous l'avons dit, l'enseignement bilingue exige la liaison de deux didactiques. Le développement des démarches méthodologiques doit donc être basé sur deux « chemins » pédagogiques de deux matières. Un bon exemple d'une méthode où l'on peut appliquer cette liaison est le travail avec le texte. Les deux matières, la langue étrangère et la DNL, travaillent avec le texte. Il s'agit donc d'une méthode souvent utilisée, voire la plus utilisée, dans l'enseignement bilingue. Cependant il faut prendre en compte que le travail avec le texte de la DNL n'est pas tout à fait pareil que le travail avec le texte en classe de langue. Chaque matière a ses spécificités concernant cette démarche méthodologique. Il faut donc trouver des caractéristiques d'utilisation du texte qui sont communes aux deux matières et réfléchir à comment lier ces spécificités différentes (Švemová, Nečasová, 2011).

Le texte sert souvent de point de départ pour la présentation d'une problématique. Il contient des suggestions pour la discussion sur la problématique abordée. Il peut être également utilisé pour souligner des phénomènes linguistiques. Les élèves peuvent pratiquer la lecture avec la compréhension, ceci peut être suivi par d'autres exercices (Švemová, Nečasová, 2011, p. 26). Il y a d'autres possibilités d'utiliser le texte en classe. Les moyens sont nombreux.

Pour conclure, il faut souligner que l'enseignement de la DNL en langue étrangère, c'est une « rencontre » de deux didactiques. Il faut chercher un chemin d'enseignement où se relient les deux en fonction des objectifs envisagés. Cette spécificité de l'enseignement bilingue a un impact sur la transposition didactique, la conceptualisation, les procédés et les méthodes d'enseignement. Une des méthodes fréquemment utilisée est le travail avec le texte qui peut servir aussi bien pour des objectifs linguistiques que pour ceux concernant le contenu de la DNL. Les techniques et les stratégies de soutien (« scaffolding ») prennent de l'importance en classe bilingue.

Nous effectuerons une recherche dans les écoles bilingues franco-tchèques. Nous y observerons les phénomènes didactiques abordés dans cette partie. Nous y analyserons les objectifs d'enseignement et la méthodologie appliquée. Nous observerons si les enseignants pratiquent des stratégies et des techniques qui aident les élèves à réussir l'apprentissage bilingue. Les résultats des observations seront présentés dans le quatrième chapitre sur les études de cas des écoles.

2.5. Communication en classe bilingue

Interaction en classe bilingue

Dans l'enseignement classique des langues, la langue étrangère est un objet d'apprentissage. Dans l'enseignement bilingue, la seconde langue peut constituer la matière à apprendre, mais elle a surtout d'autres rôles et fonctions. G. Schlemminger (2008) considère la langue en classe bilingue comme un outil « de communication dans la classe, de travail et d'apprentissage, d'appropriation de connaissances, de savoir et de savoir-faire, de réflexion méta-cognitive, d'interaction. » (Schlemminger. 2008, p. 100) C'est, en général, la DNL qui joue le premier rôle et qui dicte quel support langagier est nécessaire pour atteindre ces objectifs. C'est donc la DNL qui détermine la forme et les caractéristiques de la langue utilisée en classe. (Vojtková, 2012)

Vu que l'interaction est, dans la plupart des cas, orientée principalement sur le contenu (de la DNL), les efforts de développement du niveau linguistique des apprenants sont abandonnés au profit de la construction des savoir concernant le niveau socio-cognitif des élèves. Le sens des activités en classe est différent de celui d'un enseignement classique de langue :

« Les activités du groupe-classe ne tournent pas à vide mais contribuent à donner sens à ce que les élèves font. L'apprentissage dépasse les situations didactiques habituelles de la classe de langue pour évoluer vers des situations cibles plus complexes qui permettent d'intégrer différents acquis et d'articuler des savoirs et savoir-faire déjà rencontrés. » (Schlemminger, 2008, p. 100).

Formes de langue en classe

Nous venons de dire que la langue étrangère était un outil de communication et de travail en classe bilingue. Elle apparaît lors du cours sous plusieurs formes :

- 1) Le langage qui est spécifique à la DNL (« content-obligatory language ») – sans le connaître, les élèves ne pourraient pas atteindre les objectifs de la DNL. (Il s'agit surtout de la terminologie spécifique aux sujets de la DNL)
- 2) Le langage qui aide à exprimer les démarches dans le domaine de la DNL (« content-compatible language »). Si nécessaire, celui-ci peut être exprimé par la périphrase ou par le langage parlé.

- 3) Le langage qui convient à l'environnement académique (« CALP- cognitive academic language proficiency ») – il s'agit plutôt de l'utilisation des compétences linguistiques (lecture, écoute, expression orale et écrite) pour des objectifs d'étude (par exemple la recherche d'une information spécifique dans un texte, l'expression graphique d'une information textuelle, etc.)
- 4) Le langage pour la communication courante (« BICS- basic interpersonal communication skills ») – Il s'agit de la capacité à maintenir un contact social avec l'entourage (par exemple : « Est-ce que je peux emprunter un stylo ? »)

Nous voyons que l'enseignement disciplinaire dans une langue étrangère propose une grande variété d'utilisation de cette langue. Il ne s'agit pas seulement de l'élargissement du vocabulaire, mais aussi d'un travail complexe sur les formes du langage (Vojtková, 2014).

Transfert en classe bilingue

Dans la première partie sur le bilinguisme, nous avons défini les notions de transfert positif et négatif et d'alternance des codes. Ces phénomènes peuvent apparaître chez les élèves qui suivent un enseignement à deux langues.

Ces deux formes de transfert sont fréquentes chez les individus qui acquièrent une autre langue, y compris ceux qui suivent l'enseignement bilingue. Si l'on veut profiter des avantages du transfert positif et éviter les erreurs dues aux interférences, il faut analyser les deux langues. Cette analyse comparative est importante pour l'enseignement des DNL en classe bilingue. Il faut se pencher sur toutes les structures de la langue et identifier les phénomènes linguistiques qui semblent être importants pour l'enseignement de la DNL. Ensuite, l'enseignant devrait veiller sur une bonne acquisition de ses phénomènes. Lors de l'enseignement, il est nécessaire de mettre l'accent sur le vocabulaire spécifique de la DNL pour une bonne compréhension des notions qui n'ont pas parfois le même sens dans les deux langues (Nečasová, Švermová, 2011).

Lors de notre recherche dans les écoles franco-tchèques, nous observerons des cours enseignés en français. Nous nous concentrerons, entre autre, sur la communication en classe. Nous analyserons comment la langue d'enseignement est utilisée. Dans une des classes, notre observation visera l'apparition du transfert négatif.

2.6. Aspects culturels

L'enseignement bilingue enrichit les élèves non seulement par les connaissances de la DNL et de la langue étrangère, mais aussi du point de vue culturel. Quelle est la relation entre l'enseignement en langue étrangère et les aspects culturels ?

La langue est toujours en relation avec une **culture**. La langue est, en effet, une « forme d'expression d'une culture déterminée, c'est-à-dire d'une conception du monde et de l'existence d'un système de valeurs et de manière de vivre en société... » (Siguan, Mackey, 1986, in D. Groux, 1996, p. 36). La langue joue un rôle indispensable dans la transmission des significations et des idées qui permettent la communication. Elle est « porteuse de savoir, d'attitudes et d'habitudes de pensée. » (C. Kramersch, in Groux, 1996, p. 73). Elle assure le transfert du savoir. Nous pouvons dire que « la langue est au service de la culture. » (Groux, 1996, p. 72).

Lors de l'enseignement de la langue étrangère ainsi que de l'enseignement en langue étrangère, la culture qui est en relation avec cette langue peut être transmise. Enseigner la langue mène à la compréhension de la spécificité d'une autre identité culturelle et de d'autres modes d'organisation (Ibid.). D'après, Groux, dans l'enseignement classique de la langue étrangère en tant que matière scolaire, cet aspect culturel peut être négligé voir totalement absent. L'auteur estime que « la connaissance de la langue n'implique pas la connaissance de la culture. Quand la langue est enseignée à des fins communicatives, elle n'est pas nécessairement chargée d'implicites culturels spécifiques du pays qui parle cette langue. » (Ibid., p. 71). Mais cet état, où la langue est « dépourvue » de la culture, est plutôt rare.

Dans l'enseignement bilingue, il y a plus de possibilités de transmettre l'aspect culturel. C'est surtout dans le cas où l'on pratique « une stratégie d'immersion ». E. Hawkins (1991, in Groux, 1996) l'appelle également « la stratégie intensive » ou « l'**immersion culturelle**. » C'est une approche qui est basée sur la transmission de tous les éléments de la culture concernée.

Il s'agit, par exemple, de la situation où la géographie est enseignée en français et à **la française**. La géographie n'est pas enseignée partout de la même manière - la façon d'aborder les sujets et les points de vues sur ceux-ci peuvent différer d'un pays à l'autre. C'est, en effet, « une approche de la réalité géographique et scientifique spécifique à la communauté française, qui sera transmise. » (Hawkins, in Groux, 1996).

L'enseignement de la DNL en langue étrangère, surtout dans le cas d'immersions culturelles¹⁰, implique l'utilisation de textes et d'autres supports qui ont été créés par des auteurs d'autres cultures que celle des élèves. Souvent, la présentation des faits y est différente. En cours d'histoire par exemple, les événements peuvent être racontés autrement par les auteurs étrangers. La géographie d'une autre culture peut présenter la carte du monde d'un autre point de vue, où par exemple l'Europe n'est pas au centre de la carte. Cette diversité offre aux apprenants une variété d'approches et de points de vue sur les sujets traités. Ils peuvent ainsi faire connaissance avec d'autres regards que ceux transmis par leur propre culture et également apprendre à analyser et comparer les approches particulières. Ceci permet le développement de la **pensée critique** chez les élèves (Vojtková, 2012). De plus, l'introduction d'autres regards permet l'accès à d'autres codes culturels et à de nouvelles démarches mentales (Groux, 1996).

Grâce à cette diversité culturelle dans l'enseignement, on développe chez les élèves une **ouverture à d'autres cultures**, une **ouverture à l'altérité**. L'enseignement bilingue contribue ainsi au développement de la tolérance vis-à-vis d'autres cultures et à la lutte contre l'ethnocentrisme. L'introduction du regard des autres permet aux apprenants de se décentrer par rapport à leur propre culture et d'intégrer ainsi la notion de relativisme culturel (Groux, 1996). D. Groux voit dans l'enseignement bilingue une école de la tolérance, un véritable chemin vers la paix.

« Une éducation bilingue-multilingue favorise l'ouverture aux autres et crée le désir de mieux connaître ceux dont on pratique la langue, de comprendre leur culture, d'échanger des idées avec eux, d'établir de véritables partenariats avec les représentants des pays dont la langue est étudiée. Elle réduit les malentendus culturels générateurs d'incompréhension, de conflit, de haine parfois. » (Groux, 1996, p. 34)

Bénéfices, risques et limites de l'enseignement bilingue

L'enseignement bilingue est une réaction aux changements sociaux. La raison de sa réalisation repose, entre autre, sur la globalisation du monde actuel. Son expansion est encouragée également par les recherches dans les domaines de linguistique, de processus d'apprentissage et de développement des capacités cognitives.

¹⁰ mais ce n'est pas une condition nécessaire

Les personnes travaillant dans l'éducation, les parents des élèves et également les chercheurs se posent depuis des années des questions sur l'efficacité de l'enseignement bilingue. Il y avait des recherches qui parlaient de la nocivité de ce type d'éducation. Elles soulignaient des effets néfastes sur le développement de la personnalité et de langue ainsi que sur les connaissances de la DNL. A l'heure actuelle, les chercheurs parlent plutôt des effets inverses. Nous allons présenter les bénéfices et aussi les risques et les limites de l'enseignement bilingue.

Bénéfices de l'enseignement bilingue

A présent, il est généralement admis que l'enseignement bilingue est efficace. Ceci est démontré par le fait qu'il y a de plus en plus d'établissements avec ce type d'éducation dans le monde. Les recherches traitant cette problématique relèvent les bénéfices pour la langue étrangère utilisée pour l'enseignement, pour la DNL, pour l'acquisition d'autres langues et les bénéfices au niveau cognitif et métalinguistique, etc.

Bénéfices de l'enseignement bilingue pour la langue cible (L2)

L'enseignement en deux langues est caractérisé par l'**instrumentalisation de la langue étrangère**. La langue cible devient un instrument : elle n'est pas un simple objet d'apprentissage comme c'est le cas en cours de langue traditionnel, mais elle est le moyen de transmettre le savoir et le moyen de communication en classe. A. Geiger-Jaillet constate : « on apprend mieux une langue en la faisant fonctionner, en l'instrumentalisant. » (Geiger-Jaillet, 2005, 47). De nombreux chercheurs ont confirmé ce constat. T. Naves (2002) observe que l'enseignement d'une discipline en L2 respecte l'utilisation fonctionnelle de cette langue. Selon lui, si la langue est appliquée dans les situations de communication, l'acquisition de la L2 est la plus efficace. L. Tejkalová (2010) confirme que la langue en cours de DNL est l'instrument de la communication utile. La langue y est utilisée dans le **contexte naturel**. Dans ce contexte la langue (L2) n'est pas perçue comme un but de l'enseignement mais comme un moyen d'acquérir des nouvelles connaissances de la DNL, l'apprentissage de la L2 ne se fait pas de manière formelle mais de façon naturelle. Il est subconscient et par conséquent très efficace et avec des résultats durables (Procházková, 2012). Un autre avantage par rapport à l'enseignement traditionnel des langues est que les élèves des classes bilingues sont plus exposés à la langue cible (Tejkalová, 2010).

N. Naiman (1995) constate que les élèves des programmes bilingues s'expriment en L2 de manière plus fluide et ont un vocabulaire plus large que les apprenants de l'enseignement classique. De plus, les tâches concernant les sujets traités en cours apprennent aux élèves à argumenter, défendre leurs opinions dans la langue cible et travailler avec des textes spécialisés en L2, etc. (Tejkalová, 2010). La compétence communicative en L2 est chez ces apprenants assez développée. Geiger-Jaillet observe que l'enseignement en deux langues « rend les enfants aptes à déjouer les pièges sémantiques, à intégrer des syntaxes différentes, à comprendre le mécanisme des langues. » (Geiger-Jaillet, 2005, 85).

Selon le rapport (de 1996-97), publié en Alsace par la *Commission académique d'évaluation de l'enseignement de langue*, l'amélioration des compétences linguistiques dans les programmes bilingues dépend de trois variables : **l'âge, l'horaire d'immersion, la durée** de cette immersion. (In Geiger-Jaillet, 2005). D'après A. Geiger-Jaillet, tenante de la « période critique », si le programme bilingue commence à l'âge précoce, les compétences auditives et phonatoires de l'enfant seront améliorées en L2 vu ses capacités d'acquisition exceptionnelles sur le plan phonétique (Ibid.).

Bénéfices pour la discipline non linguistique

La recherche a démontré l'effet positif de l'enseignement bilingue non seulement sur la langue cible mais aussi sur le développement des connaissances de la DNL (Genesee, 1987). C. Muñoz suppose que ceci est causé par le fait que l'élève travaille de manière plus intensive parce qu'il fait plus d'effort pour comprendre la langue et en même temps l'enseignant souligne plus les idées principales (Muñoz, 2002, in Procházková, 2012).

En fait, il n'y a pas beaucoup de recherches qui prouveraient incontestablement les bénéfices pour la DNL. Mais il existe des hypothèses qui les supposent. L'hypothèse de Sapir-Whorf (Sapir, 1958, in Procházková, 2012) estime que la langue influence la façon de pensée et dans une certaine mesure également ce que l'on pense et ce à quoi on réfléchit. Il en résulte que le changement de la langue d'enseignement offre aux élèves une nouvelle perspective. Genesee (1987, in ibid.) développe cette hypothèse et suppose que les associations la nouvelle langue offrent une espace pour la création de nouvelles connexions dans la mémoire des élèves. Grâce à cela, l'élève apprend plus efficacement.

La majorité des recherches prouve que l'enseignement en langue étrangère n'a pas de retombée néfaste sur la performance dans la discipline non linguistique (Procházková, 2012). Une étude comparative qui a eu lieu en Allemagne a étudié les résultats des testes des élèves

qui suivaient tous les cours en allemand avec les résultats des élèves qui étudiaient certaines disciplines en anglais. L'étude a démontré que les élèves des classes bilingues avaient atteint les mêmes résultats dans les DNL que les élèves des classes monolingues (Zydatiss, 2007 ; in Procházková, 2012). Certains chercheurs constatent même que les élèves suivant l'enseignement bilingue ont de meilleurs résultats dans les DNL si les testes comparatifs se déroulent dans la langue maternelle des élèves (P. Van de Craen, 2007 ; I. Hutbregtse, 2001 ; in Procházková, 2012).

Bénéfices au niveau cognitif et métalinguistique

Il y a des études sur les effets de l'enseignement bilingue qui montrent les bénéfices au niveau cognitif et métalinguistique. L'enseignement disciplinaire dans une langue étrangère suscite de plus grandes exigences aux processus cognitifs (Procházková, 2012). Selon CIEP, il « favorise le développement des capacités cognitives. » (CIEP, 2012, 2). Les recherches de Blakemoore et Fithe (2005) et de Hofmannová et Novotná (2003, 2005) prouvent que les processus cognitifs des élèves sont différents, durant l'enseignement en langue étrangère, de ceux-ci pendant l'enseignement en langue maternelle. Dans le premier cas, les processus cognitifs contiennent une manipulation mentale avec d'autres types de symboles. Ceci mène au développement des **stratégies cognitives et métacognitives** des élèves. Le nombre plus important de modèles mentaux et de connexions entre eux rend l'enseignement plus efficace (In Tejkalová, 2010). L'apprentissage est plus efficace conclue également A. Geiger-Jaillet : « L'enseignement bilingue permet d'accroître les capacités d'apprentissage et le développement de la vivacité intellectuelle. » (Geiger-Jaillet, 2005, p. 96) Des études menées en Italie en 1995 démontrent que les élèves de l'environnement bilingue ont une plus grande **conscience métalinguistique** de leur première langue que les enfants monolingues (Pinto, Titone, 1995 ; in Geiger-Jaillet, 2005).

Un autre bénéfice au niveau cognitif chez les élèves bilingue est « le développement des capacités d'abstraction et de conceptualisation supérieures à celle des enfants élevés en milieu monolingue. » (Geiger-Jaillet, 2005, p. 97). I. Kvasňáková confirme l'effet positif sur la pensée abstraite. Cette dernière est exploitée surtout en cours de mathématiques (Kvasňáková, 2014).

Les auteurs se posent des questions également sur l'impacte du bilinguisme sur l'**intelligence**. Les recherches ont apporté des résultats variés. Parmi ceux qui relèvent des effets bénéfiques sur l'intelligence figure par exemple W.A. Lambert qui a pris en compte,

durant sa recherche, l'intelligence verbale et non-verbale (Lambert, 1972 ; in Švermová, Nečasová, 2011).

Autres effets bénéfiques

I. Kvasňáková parle de l'avantage pour l'**apprentissage d'autres langues** (Kvasňáková, 2014). A. Geiger-Jaillet le confirme : « L'apprentissage d'une seconde langue étrangère facilite celui d'une troisième langue. » (Geiger-Jaillet, 2005, 94). Il n'y a pas beaucoup de recherches réalisées dans le milieu scolaire mais les témoignages des élèves montrent que l'acquisition d'une troisième langue est chez les apprenants bilingues plus facile et plus rapide que l'apprentissage d'une deuxième langue chez les sujets monolingues (Ibid.). Il y a des chercheurs qui tentent d'expliquer ce phénomène. J. Petit estime que l'avantage est le transfert positif des deux langues maîtrisées par l'individu : « le transfert positif sur la L3 s'opère non seulement à partir de la L1, mais aussi à partir de la L2. Les bilingues ont donc ainsi une avance au départ. » (Petit, 2001, 49). A. Geiger-Jaillet observe que les bilingues développent une compétence spécifique, « une aptitude considérable à l'acquisition d'une troisième, voire d'une quatrième langue. Car ils ont pris l'habitude [...] de manipuler deux codes, de langues. » (Geiger-Jaillet, 2005, 95). Ils peuvent ainsi créer des stratégies qui leur permettent d'apprendre plus facilement une autre langue.

En plus, il y a des bénéfices **culturels**. Nous avons déjà parlé de cet aspect positif de l'enseignement bilingue. L'enseignement en deux langues propose aux élèves plusieurs visions du monde parce « chaque langue découpe le réel à sa manière. » (Ibid., 95). Le bilingue a une porte ouverte à plusieurs cultures et mondes qu'il est capable de comprendre. La possibilité de comparer plusieurs réalités l'enrichit. (Kvasňáková, 2014). Ivan Kabacoff, dans un reportage sur l'enseignement bilingue, ajoute que les élèves « s'ouvrent à une autre façon de penser, à une autre façon de voir le monde. Cela enrichit leur personnalité et développe le goût pour la connaissance. »¹¹ L'enseignement disciplinaire dans une langue étrangère suscite, selon plusieurs auteurs, une plus grande **motivation pour l'apprentissage** (Geiger-Jaillet, 2005, 86 ; Coyle, 2006, in Procházková, 2012).

¹¹ « Destination Prague. » TV Monde. <http://www.tv5monde.com/cms/chaine-francophone/Revoir-nos-emissions/Destination-Francophonie/Episodes/p-24336-Destination-Prague.htm> (consulté le 25 octobre 2014).

Risques et limites de l'enseignement bilingue

Les recherches menées jusqu'en 1960 relevaient les effets néfastes du bilinguisme : les effets négatifs sur les capacités cognitives et linguistiques, sur l'intelligence etc. Le bilinguisme était considéré comme nocif. Les jugements négatifs ont été réfutés par les recherches suivantes. Les premiers changements d'avis sur le bilinguisme sont apparus au Canada grâce aux évaluations comparatives des enfants bilingues et monolingues (Geiger-Jaillet, 2005). Aujourd'hui, on voit une expansion de l'enseignement bilingue dans le monde parce que la peur des effets nocifs a été remplacée par des avis positifs sur ce type d'enseignement. Certaines **craintes** pourtant ont persisté jusqu'à la décennie précédente et peut-être quelques-unes persistent encore aujourd'hui. Selon G. Lüdi, il s'agit par exemple de : « la crainte de surcharger les enfants, [...] la crainte que l'acquisition d'une seconde langue se fasse au détriment de la maîtrise de la langue maternelle, » et celle des « enseignants non formés à l'enseignement des langues étrangères. » (Lüdi, 1998 ; in Geiger-Jaillet, 2005, p. 101).

L. Gajo présente un problème qu'il observe dans les cursus bilingues. Il parle du « manque de sensibilité à la variation sociolinguistique : les élèves semblent ne maîtriser qu'une variété de langue. » (Gajo, 2001, 25). En fait, les élèves ne sont exposés qu'à un certain répertoire verbal et à certains registres de langue. Le contexte est limité. Ils ne peuvent donc pas développer leurs capacités langagières dans tous les domaines. Le **langage restreint** est une **limite** des personnes scolairement bilingues. A. Geiger-Jaillet compare les bilingues scolaires avec les enfants devenus bilingues dans une famille avec deux langues, et elle relève des avantages de ces derniers qui sont exposés à la seconde langue pendant toute leur vie et dans des contextes divers. Leur répertoire verbal est plus large grâce à cela. En plus, ils intériorisent moins les erreurs que les personnes dans une classe d'environ trente élèves où la correction de leurs fautes ne peut pas être fréquente à cause du nombre élevé d'apprenants (Geiger-Jaillet, 2005). L'**intériorisation des fautes** est un des **risques**.

Nous pouvons relever un autre **risque** qui peut être causé par la **connaissance insuffisante de la langue** d'instruction chez les élèves. Elle peut mener à l'incompréhension des sujets traités et menacer l'apprentissage de la DNL. Le problème peut apparaître aussi dans le cas où c'est l'enseignant qui ne maîtrise pas suffisamment la langue dans laquelle il enseigne (Šmídová, Procházková, 2012).

2.7. Résumé du chapitre 2

Ce chapitre a présenté l'enseignement bilingue et ses spécificités. Nous avons défini ce type d'enseignement comme enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) à travers deux langues. La variété de sa réalisation se manifeste sous l'apparition de divers programmes bilingues. L'enseignement peut être donné par exemple parallèlement en deux langues ou la seconde langue peut intervenir plus tard dans le programme. Les programmes diffèrent en fonction de l'immersion qui se caractérise par l'exposition à la seconde langue (selon l'intensité - *immersion totale*, *paritaire* ou *partielle*; selon l'âge des élèves - *immersion précoce*, *moyenne*, *tardive*). Nous avons parlé aussi de l'enseignement de type EMILE (*enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère*) qui est, selon nous, une des approches de l'enseignement bilingue. Nous déterminerons les types de programmes bilingues franco-tchèques qui existent en République dans le chapitre suivant.

Certains programmes d'enseignement bilingue exigent pour leur réalisation des documents de curriculum spécifiques. Toutes les formes devraient avoir à leur disponibilité le support didactique adapté à l'enseignement dans une langue étrangère. Il faut aussi avoir des enseignants préparés à ce type d'enseignement. Ils devraient savoir lier deux didactiques - celle de la DNL et celle de la langue étrangère. Etant donné la rencontre de deux disciplines, la didactique de l'enseignement bilingue a ses spécificités qui touche particulièrement la transposition didactique, la conceptualisation et les démarches méthodologiques. La façon de travailler est aussi soumise aux objectifs visés. L'objectif principal des DNL enseignées en langue étrangère peut être d'apprendre cette langue ou de transmettre le savoir de la DNL. Le choix dépend du programme des écoles. Nous analyserons certains de ces facteurs organisationnels et didactiques dans les écoles franco-tchèques dans les chapitres 3 et 4.

Nous avons relevé que la langue étrangère constituait dans l'enseignement bilingue un moyen de communication en classe. C'est un outil de travail et de transmission du savoir. C'est le caractère de la DNL qui détermine la forme de la langue. La langue apparaît en classe sous plusieurs formes (par exemple le langage spécifique à la DNL, le langage pour la communication courante, etc.) Nous avons également constaté que la langue était l'expression d'une culture. L'enseignement dans une langue étrangère transmet aussi la culture que cette langue porte. Nous avons ajouté à ce bénéfice culturel d'autres bénéfices de l'enseignement à

deux langues : bénéfiques pour la seconde langue, pour la DNL, au niveau cognitif et métalinguistique et pour l'apprentissage des autres langues étrangères. Nous observerons les aspects de communication et les aspects culturels dans les classes bilingues pendant notre recherche dans les écoles et nous en parlerons dans le dernier chapitre.

3. RÉALISATION DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE

Nous avons présenté l'enseignement bilingue en général dans le chapitre précédent. Nous nous intéresserons à un cas particulier, celui de l'enseignement bilingue francophone. Avant de se pencher sur ce dernier, ce chapitre présentera l'histoire de l'enseignement bilingue. Ensuite, une courte partie parlera de l'enseignement bilingue francophone dans le monde. Le reste du chapitre sera consacré à l'enseignement bilingue en République tchèque, principalement à l'enseignement franco-tchèque.

Nous allons d'abord brièvement esquisser le développement historique de l'enseignement bilingue sur territoire tchèque. Ensuite, nous montrerons quelles sont les spécificités législatives concernant ce type d'enseignement. Enfin, nous nous concentrerons sur les programmes d'enseignement bilingue franco-tchèque existant en République tchèque. Nous les décrirons et présenterons les écoles où ces programmes sont établis. Plus en détail seront décrits les programmes qui font partie du système éducatif tchèque.

3.1. Histoire de l'enseignement bilingue

Au **Moyen-âge**, il y avait beaucoup de gens multilingues. Ce n'était pas grâce à l'enseignement dans les écoles, mais les gens apprenaient les langues en les employant lors du contact avec les locuteurs natifs, en général, dans les situations commerciales ou dans un but professionnel. Aux **18^e et 19^e siècles**, dans les familles nobles, les enfants avaient des gouvernantes qui s'occupaient de leur éducation. Parfois elles étaient étrangères et ne parlaient que leur langue maternelle. Ainsi, les enfants apprenaient « naturellement » la langue de leur préceptrice et en même temps les matières comme l'histoire ou la géographie. En fait, le principe de l'éducation bilingue où l'on acquiert la langue étrangère naturellement en l'utilisant comme langue de travail, est pratiqué depuis longtemps (Wolff, 2007).

Avant les années **1970**, l'enseignement bilingue était pratiqué dans plusieurs pays, surtout dans les régions frontalières, par exemple aux frontières de l'Allemagne et de la France ou entre l'Allemagne et le Danemark. Dans les pays où coexistent plusieurs langues sur un territoire, ce type d'éducation a une longue tradition, comme au Luxembourg où il est réalisé depuis 1848. L'offre de formation bilingue existait également dans les grandes

métropoles et dans les écoles « de minorités », par exemple en Suisse (Švermová, Nečasová, 2011 ; Eurydice, 2006, ; Šmídová, 2012).

La discussion dans la société de l'importance de l'enseignement bilingue, plus particulièrement sur une vaste insertion de ce type d'éducation dans les institutions, a été lancée dans les années **1990** (Švermová, Nečasová, 2011).

Dans les années **1970** et **1980**, l'expérience canadienne d'enseignement en immersion a beaucoup influencé le développement de l'enseignement bilingue. Les parents anglophones au Québec ont souhaité que leurs enfants parlent français car ils considéraient que la maîtrise du français dans un environnement francophone était nécessaire. Ils voulaient que les enfants suivent l'éducation dans cette langue. Les programmes d'enseignement en immersion qui ont été lancés grâce à cette initiative, ont eu beaucoup de succès au Canada. Ces projets ont mené à de nombreuses recherches, surtout dans le domaine didactique, et ont inspiré d'autres programmes bilingue dans le monde (Eurydice, 2006, 7). Néanmoins, l'immersion canadienne n'a pas pu être directement transposée en Europe, mais « elle a toutefois eu le mérite de stimuler les recherches en la matière et de favoriser la mise en place d'expériences très diverses. » (Eurydice, 2006, p. 7).

L'enseignement bilingue des DNL fait partie du débat européen au cours de cette dernière dizaine d'années. La Commission européenne souhaite que chaque citoyen d'Europe parle deux langues en plus de sa langue maternelle. La Commission dans le Livre blanc sur l'éducation et la formation (*Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive* ; 1995) met l'accent sur l'éducation plurilingue au sein des institutions scolaires : « il conviendrait même que, comme dans les Écoles européennes, la première langue étrangère apprise devienne la langue d'enseignement de certaines matières dans le secondaire. » (Livre blanc¹², 1995, in Eurydice, 2006, 8). Depuis, de nombreux états de l'Union européenne ont inséré l'enseignement de la DNL en langue étrangère dans leur système scolaire. Vu les traditions pédagogiques variées dans le contexte européen, on a assisté à la naissance de différents modèles d'enseignement bilingue (Wolff, 2007).

Les exigences de l'Union européenne ont abouti à l'apparition d'une nouvelle approche méthodologique qui a été introduite dans le système scolaire européen - « **EMILE** » (Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère). Le terme est apparu dans les

¹² Livre blanc- deuxième partie, IV- Quatrième objectif général: maîtriser trois langues communautaires

années **1990**. Ce type d'enseignement a été lancé par l'Union européenne qui voulait maintenir la diversité linguistique en Europe (Eurydice, 2006). Le commissaire en charge de l'éducation, de la formation de la culture et du multilinguisme Ján Figel' dit dans la préface du rapport *Eurydice* de la Commission européenne, qui analyse la situation de cette approche d'enseignement, que « le multilinguisme est au cœur de l'identité européenne, puisque les langues sont un aspect fondamental de l'identité culturelle de chaque européen. » (Eurydice, 2006, 3). Il ajoute que dans le cadre d'EMILE, « disciplines et langues s'allient pour mieux préparer les élèves dans une Europe où la mobilité devient une réalité croissante et devrait devenir une opportunité pour tous. » (Ibid.).

3.2. Enseignement bilingue francophone dans le monde

Notre travail se focalise sur l'enseignement bilingue franco-tchèque en République tchèque. Avant de parler de celui-ci, nous allons parler des écoles bilingues à l'étranger dans lesquelles le français est la langue d'enseignement pour certaines disciplines non linguistiques.

Ces écoles collaborent souvent avec le Service culturel de l'**Ambassade de France** (qui est présente dans le pays) ou avec des organisations internationales (Groux, 1996).

Il y a des sections bilingues francophones dans le monde entier. Elles se trouvent au **Proche-Orient** et au **Moyen-Orient** (Egypte, Turquie, Liban, Israël). Elles y sont implantées dans certains établissements, par exemple dans les écoles privées d'origine confessionnelle.

Les programmes bilingues font partie des écoles également en **Extrême-Orient** (Cambodge, Laos et Vietnam), en **Amérique du Nord** (Canada, Etats-Unis) en **Europe centrale** et **orientale** (République Tchèque, République Slovaque, Pologne, Bulgarie, Roumanie, Russie etc.) et en **Europe de l'Ouest** (Allemagne, Italie, Finlande et Irlande) (Groux, 1996 ; CIEP, 2012).

Le centre international d'études pédagogiques (CIEP) a fait une étude sur l'enseignement bilingue francophone dans le monde et il a publié le nombres de sections bilingues francophones dans tous les pays où elles se trouvent. Voici quelques exemples de la situation en 2012

Tableau 1 : Pays proposant l'enseignement bilingue francophone

Pays proposant l'enseignement bilingue francophone	Nombre de sections bilingues francophones par pays
Canada	2000
Vietnam	104
Allemagne	94
Bulgarie	56
Egypte	36
Roumanie	29
Pologne	26
République Tchèque	10

(CIEP, 2012)

C'est au Canada que l'on trouve le plus grand nombre de sections bilingues francophones. Ce fait est dû au contexte bilingue franco-anglais. Il y en a aussi un nombre remarquable au Vietnam et en Allemagne. En République Tchèque, on a compté en 2012 dix établissements proposant un enseignement bilingue en langue française.

En France, il existe des **sections tchèques**. Elles sont implantées dans deux lycées – au lycée *Carnot* de Dijon et au lycée *Alphonse Daudet* de Nîmes. Ces écoles accueillent des élèves tchèques qui ont réussi le concours d'admission. Au cours de leurs études, ils suivent les cours en français avec les étudiants français pendant tout le cursus qui dure 3 ans. Les élèves tchèques reçoivent également des cours de langue et de littérature tchèques enseignés par un professeur tchèque. A la fin ils passent le baccalauréat national français et en plus une épreuve du baccalauréat de tchèque.¹³

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie sur les types d'enseignement bilingue, au Proche-Orient il y a plus d'enfants qui commencent à fréquenter les classes bilingues à l'âge précoce (à l'école maternelle) tandis qu'en Europe on introduit l'enseignement bilingue plus tard, dans la majorité de cas au niveau de lycée. Ces tendances concernent surtout l'enseignement bilingue francophone (Groux, 1996).

¹³ « Sections tchèques en France. » Institut français. <http://www.ifp.cz/Sections-tcheques-en-France-Dijon?lang=fr> (consulté le 10 octobre 2014).

Les établissements scolaires qui proposent l'enseignement bilingue francophones en dehors de la France peuvent obtenir un label le *LabelFrancÉducation*. Il est attribué aux « sections bilingues francophones d'excellence » par l'*Agence pour l'enseignement français à l'étranger* (AEFE). Il y a des conditions pour être labellisé, par exemple au moins un tiers des enseignements doit être réalisé en français (CIEF, 2012).

Développement de l'enseignement bilingue sur le territoire tchèque

En Tchécoslovaquie entre 1960 et 1970, on a vu apparaître des expériences avec l'éducation bilingue dans les écoles maternelles. A cette époque-là, on a élaboré des concepts méthodologiques pour la réalisation des activités linguistiques au niveau de l'école maternelle et aussi de l'école primaire. Les méthodes bilingues n'ont pu être réalisées à une plus grande échelle dans les institutions scolaires qu'**après la révolution** de Velours.

Nous avons décrit dans les parties précédentes plusieurs formes de réalisation de l'éducation bilingue. Notre pays, après 1989, a introduit dans le système scolaire la forme qui correspond à un **début tardif de l'enseignement bilingue** (le plus souvent au lycée) et la **préparation linguistique intensive** précédant la mise en place des DNL en langue étrangère. Des plans d'études et d'autres documents de curriculum ont été créés en collaboration avec les partenaires étrangers. On a ainsi instauré un modèle qui a été implanté dans les lycées. Le modèle proposait 5 ans d'études dont la première année était consacrée à une préparation linguistique de 20 h par semaine. A partir de la deuxième année, débutait l'enseignement de certaines disciplines (entre 3 et 6 matières) en langue cible (Švermová, Nečasová, 2011). Entre 1990 et 1995, ce modèle était en place dans 4 écoles où la langue d'instruction était le **français** (Novotná, 2012).

Ce modèle a été plus tard transformé en modèle de 6 ans dont l'organisation a été modifiée- par exemple la préparation linguistique a été répartie sur les deux premières années et le nombre de cours en français a changé (Švermová, Nečasová, 2011). A partir de 1996, le modèle apparaît dans 12 écoles. Au français s'ajoutent l'anglais, l'italien et l'espagnol. L'enseignement était assuré par des professeurs tchèques aussi bien que par des enseignants étrangers. Les tchèques ont suivi des cours linguistiques et méthodologiques à l'étranger, organisés par des institutions de partenariat avec lesquelles les écoles tchèques collaboraient (Novotná, 2012).

3.3. Cadre législatif de l'enseignement bilingue en République tchèque

Programmes éducatifs

Les projets d'enseignement bilingue réalisés en République tchèque sont législativement intégrés dans le système éducatif tchèque. La loi sur l'éducation¹⁴ exige que ce type d'enseignement soit réalisée d'après le *programme éducatif scolaire* (dans la terminologie tchèque « ŠVP¹⁵ ») qui doit être mis en place en accord avec le *programme éducatif général* (« RVP¹⁶ »). Les programmes ont été implantés dans le système éducatif par une réforme, la *réforme de curriculum*, en 2008. L'enseignement bilingue a ses spécificités et ne correspond pas aux conditions qui sont déterminées par le *programme éducatif général* standard. Ceci concerne surtout le *plan d'étude*¹⁷ des deux premières années où se réalise la préparation linguistique intensive exigeant une grande dotation d'heures par semaine. C'est pour cette raison que le Ministère de l'éducation a initié l'élaboration d'un programme particulier pour ce type d'enseignement – *le programme éducatif général pour les lycées bilingues*¹⁸ (« RVP DG¹⁹ ») que les écoles implantent dans leur contexte pour créer ensuite leur propre *programme éducatif scolaire* adapté au contexte éducatif bilingue (« ŠVP DG²⁰ »). La création de ces programmes spécifiques a été divisée en deux étapes :

- I. septembre 2007 – août 2009 : La première étape a été réalisée par les écoles avec la participation de l'institut de recherche pédagogique (« VÚP²¹ ») et avec la coordination du Ministère de l'éducation. L'objectif du projet était de préparer les documents de curriculum qui non seulement refléteraient les spécificités de l'enseignement bilingue mais aussi respecteraient les contrats bilatéraux avec les partenaires étrangers.
- II. septembre 2009 – juin 2015 : La deuxième étape est caractérisée par la mise en place de la vérification de la réalisation des programmes scolaires.

¹⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání - « Školský zákon »

¹⁵ Školní vzdělávací program

¹⁶ Rámcová vzdělávací program

¹⁷ učební plán

¹⁸ Vyhlášení č.j. 19242/2007-23

¹⁹ Rámcový vzdělávací program dvojjazyčných gymnázií

²⁰ Školní vzdělávací program dvojjazyčných gymnázií

²¹ – Výzkumný ústav pedagogický v Praze

Les sources pour la création du programme éducatif pour les écoles bilingues sont les analyses et les évaluations qui ont été réalisées par l'institut de recherche pédagogique à Prague (« VÚP») et par l'inspection scolaire («ČŠI²²») (Švermová, Nečasová, 2011).

Certains programmes bilingues ne nécessitent pas de suivre le programme éducatif spécial pour les écoles bilingues dont nous venons de parler. Il s'agit du type d'enseignement *EMILE* et d'autres formes avec *l'enseignement renforcé de la langue étrangère*. Ces formes d'enseignement bilingue sont réalisées dans le cadre des programmes de curriculum standards (RVP et ŠVP). Elles diffèrent donc législativement de l'enseignement bilingue « classique » (Šmídová, 2012).

Tandis que pour la mise en place de celui-ci, il faut une accréditation de la part du Ministère de l'éducation (« MŠMT ČR »), l'implantation de l'EMILE dans une école (publique ou privée) fait partie de la compétence de la direction de l'école. Cette dernière décide en fonction de la qualification des enseignants et d'autres facteurs (comme l'intérêt des élèves et de leurs parents d'avoir ce type d'éducation) (Novotná, 2012).

Partenaires étrangers

Ce qui est typique pour les projets d'éducation bilingue c'est la participation de partenaires étrangers. L'école où se réalise l'enseignement bilingue, quelque soit son type, a un contrat avec un partenaire à l'étranger. Le contrat assure et organise l'enseignement en langue étrangère. Cette coopération permet souvent aux étudiants tchèques de participer à des séjours dans le pays partenaire (Nečasová, Švermová, 2011).

3.4. Programmes franco-tchèques en République tchèque

Nous allons nous focaliser sur l'enseignement franco-tchèque. Suite à notre recherche, nous allons présenter différentes formes de celui-ci existant sur le territoire de la République tchèque. Nous décrirons ces programmes, parlerons de leur histoire, leur coordination et l'organisation. Les noms des écoles où les différentes formes sont appliquées seront également présentées.

²² Česká školní inspekce

École maternelle et école primaire

En République tchèque, au niveau de l'école maternelle et de l'école primaire, il n'y a pas d'éducation bilingue franco-tchèque. Néanmoins, nous pouvons mentionner le cas du *Lycée Français de Prague* qui propose un système éducatif à la française enrichie par des cours de tchèque.

Le Lycée français, qui fait partie du réseau de *l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger*, accueille les enfants dès l'âge de 2 ans. Au sein cet établissement il y a une école maternelle, une école primaire, un collège et un lycée.²³ Le curriculum du lycée est géré par le Ministère de l'Éducation nationale française (Prokešová, 2012). Cette école offre donc une éducation à la française, telle que la reçoivent les enfants en France, en introduisant également la langue du pays, le tchèque : l'école « vise à promouvoir des enseignements conformes aux programmes officiels français tout en s'ouvrant à la langue et à la culture de la République tchèque. »²⁴

L'**école maternelle** qui fait partie du lycée est surtout fréquentée par des enfants francophones qui habitent en République tchèque. Elle est également ouverte aux enfants tchèques. Les enfants tchèques suivent l'éducation en français et deviennent ainsi bilingues. Ils sont aussi exposés 3 heures par semaine à des activités en langue tchèque.²⁵

A l'**école primaire** du Lycée français, les élèves non francophones ont un cours de tchèque d'une durée de 3 heures par semaine. Les compétences acquises dans ce cours leur permettent de poursuivre des études dans les écoles tchèques.²⁶

Collège

A part les classes de collège dont l'enseignement est réalisé uniquement en français, le *Lycée Français de Prague* propose aux élèves non francophones un **cursus bilingue franco-tchèque**. L'école a ouvert cette section bilingue pour les enfants tchèques afin de faciliter leur accueil : « Le cursus bilingue prépare en effet les enfants à intégrer le système français

²³ « Organigramme de la scolarité. » Lycée Français de Prague. <http://www.lfp.cz/spip.php?rubrique35> (consulté le 8 octobre 2014).

²⁴ « Présentation du lycée et contact. » Institut français. <http://www.ifp.cz/Presentation-du-lycee-et-contact?lang=fr> (consulté le 12 octobre 2014).

²⁵ Leblanc, Hervé. « L'école primaire. » Lycée français de Prague. <http://www.lfp.cz/spip.php?article200> (consulté le 12 octobre 2014)

²⁶ « Présentation . » Lycée Français de Prague. <http://www.lfp.cz/spip.php?rubrique182> (consulté le 13 octobre 2014)

d'enseignement sans pour autant les couper de leur culture et de leur langue d'origine. »²⁷ Les élèves y entrent vers l'âge de 10 ans et poursuivent ce cursus pendant 2 ans. Il s'agit des CM2 et des 6^{ème} (dans le système tchèque il s'agit de la cinquième et de la sixième classe). Ensuite, les élèves sont intégrés au système français en classe de 5^{ème}. En section bilingue, ils apprennent le français comme langue d'instruction. Il y a 10 heures de français par semaine en 1^{ère} année, puis de 8 heures par semaine en 2^{ème} année (Ibid.). La plupart des matières de la 1^{ère} année (« classe d'intégration ») sont enseignées d'après le programme tchèque. A la fin de la 1^{ère} année, le Conseil de classe décide si l'élève peut passer en classe supérieure. Si le conseil décide que l'élève ne peut pas continuer, il retourne dans une école du système tchèque traditionnel.²⁸

Le Lycée français est le seul qui propose au collège une sorte d'enseignement bilingue franco-tchèque. Les autres collèges ne le proposent pas. En République tchèque, il y a des lycées de 6 ans et de 8 ans où les deux / quatre premières années correspondent, en fait, au niveau du collège. Il y en a qui proposent des formes d'enseignement bilingue avec la langue française. Nous ne développerons pas plus cette partie parce que cette école n'est pas intégrée au système éducatif tchèque.

Lycée

Dans certains lycées de 8, 6 et aussi de 4 ans, on trouve deux types d'enseignement bilingue franco-tchèque. Il s'agit des **sections bilingues** et des **sections européennes**. Nous allons les présenter dans la partie suivante. Nous traiterons particulièrement des sections bilingues dans cette partie car il s'agit d'une forme où l'enseignement bilingue qui est l'objet de notre étude est le plus répandu.

²⁷ « Le cursus franco-tchèque » Lycée Français de Prague. <http://www.lfp.cz/spip.php?rubrique5> (consulté le 13 octobre 2014)

²⁸ « 1^{ère} année : C.I. (Classe d'intégration) Bilingue ». Lycée Français de Prague. <http://www.lfp.cz/spip.php?article5> (consulté le 15 octobre 2014)

3.5. Sections européennes

Des sections européennes françaises ont été ouvertes dans certains lycées tchèques de 4, 6 et 8 ans. Il s'agit des classes où l'enseignement du français est renforcé et une ou deux disciplines non linguistiques sont enseignées dans cette langue.

Les classes européennes ont été créées comme une autre possibilité d'enseignement bilingue à côté des sections bilingues franco-tchèques et du Lycée français de Prague.²⁹

Organisation du cursus

L'enseignement du français est renforcé au début du cursus, en général dans les trois premières années. Les élèves peuvent avoir jusqu'à 9 heures de français par semaine. L'enseignement en français des DNL est introduit généralement en quatrième année dans le cas des lycées de 6 et 8 ans, en deuxième année dans le cas de lycée de 4 ans³⁰ (Ibid.).

Dans tous les lycées, l'**histoire** enseignée en français fait partie de l'emploi du temps des élèves des classes européennes. Certaines écoles proposent une deuxième DNL dans la langue cible - géographie, histoire de l'art, arts plastiques ou EPS (Ibid.). Ces matières-là sont enseignées également en tchèque, c'est-à-dire que les étudiants ont dans leur emploi du temps par exemple deux cours d'histoire - un en français et l'autre en tchèque.³¹ A la fin des études, les étudiants passent le baccalauréat selon le modèle tchèque. Toutes les épreuves des DNL sont passées en langue tchèque.

L'enseignement en sections européenne est organisé selon les programmes éducatifs standards (« RVP » et « ŠVP »). Il ne suit pas les programmes spéciaux pour les lycées bilingues.

Aspects didactiques et enseignants en section européenne

Étant donné que les matières en français sont en même temps enseignées en tchèque, l'**objectif** principal des matières enseignées en français est plutôt d'ordre **linguistique**. C'est

²⁹ « Sections européennes françaises. » Institut français. <http://www.ifp.cz/Sections-europeennes-francaises,631?lang=fr> (consulté le 11 octobre 2014)

³⁰ En fait, l'intégration de l'enseignement en langue étrangère est réalisé au niveau ISCED 3 – c'est-à-dire au niveau de lycée (Prokešová, 2012), l'enseignement renforcé de français s'effectue principalement au niveau ISCED 2 – niveau de collège

³¹ « Contacts des sections européennes. » Institut français. <http://www.ifp.cz/Contacts-des-sections-europeennes?lang=fr> (consulté le 11 octobre 2014)

lors de l'enseignement en tchèque que l'accent est mis sur la transmission du contenu de la matière.

En classe européenne, l'enseignant peut se servir de l'approche « **EMILE** » (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère), surtout au début du cursus. La langue tchèque lors des cours n'est pas exclue (Prokešová, 2012).

Les manuels avec lesquels les apprenants travaillent en cours de DNL en français, et d'autres documentations pédagogiques sont offerts par L'Ambassade de France en République tchèque.³² Vu l'utilisation des manuels français, les **méthodes françaises** d'enseignement sont intégrées dans les cours des sections européennes.

Les **enseignants** des classes européennes ont reçu une formation de français langue étrangère et d'une discipline non linguistique (histoire, géographie, etc.).³³

Comment entrer en section européenne

Tous les élèves ayant réussi leur scolarité précédente ont la possibilité d'entrer en section bilingue. Les nouveaux élèves sont sélectionnés soit sur la base de leur dossier scolaire (les résultats des études précédentes) soit par un concours d'admission. Le concours comprend, en général, des épreuves de mathématiques, de tchèques et un test d'aptitude aux études.³⁴

Les lycées de 6 et 8 ans n'exigent pas de connaissance préalable du français chez les élèves qui veulent entrer en classe européenne. Par contre, ceux qui souhaitent intégrer cette section au lycée de 4 ans doivent disposer d'un certain niveau de maîtrise du français (Ibid.).

Lycées avec sections européennes

En République tchèque, on compte 6 lycées qui ont ouvert une sections européenne. Nous les présentons dans ce tableau (voir le tableau plus détaillé dans l'annexe 1) :

³² « Sections européennes française. » Institut français. <http://www.ifp.cz/Sections-europeennes-francaises,631?lang=fr>. (consulté le 8 octobre 2014)

³³ « Enseigner en section européenne » Institut français. <http://www.ifp.cz/Enseigner-en-section-europeenne,2627?lang=fr> (consulté le 8 octobre 2014).

³⁴ « Je veux entre en section bilingue. » Institut français. <http://www.ifp.cz/Je-veux-entrer-en-section,2626?lang=fr> (consulté le 7 octobre 2014).

Tableau 2: Écoles avec les sections européennes³⁵

Nom du lycée	Ville	Durée de la scolarité	Matières enseignées en français
<i>Lycée Na Zatlance</i>	Prague	4 ans	histoire (à partir de la 2 ^{ème} année)
<i>Lycée Božena Němcová</i>	Hradec Králové	6 ans	EPS (les 3 premières années) histoire, géographie (à partir de la 4 ^{ème} année)
<i>Lycée des langues Pavel Tigrid</i>	Ostrava	6 ans	histoire, géographie (à partir de la 4 ^{ème} année)
<i>Lycée général et technologique</i>	Nový Jičín	6 ans	histoire (à partir de la 4 ^{ème} année)
<i>Lycée de Nymburk</i>	Nymburk	8 ans	histoire (à partir de la 5 ^{ème} année)
<i>Lycée et Ecole de langues</i>	Zlín	8 ans	histoire, géographie (à partir de la 4 ^{ème} année)

Nous voyons qu'il y a trois lycées de 6 ans, deux de 8 ans et un seul de 4 ans. Tous ces lycées réalisent l'enseignement de l'histoire en français, trois lycées ajoutent en plus la géographie et dans un lycée on trouve l'EPS (Éducation physique et sportive) en français.

³⁵ « Contacts des sections européennes. Institut français. <http://www.ifp.cz/Contacts-des-sections-europeennes?lang=fr> (consulté le 30 septembre 2014).

3.6. Sections bilingues

Il s'agit « d'un dispositif très particulier de la « coopération franco-tchèque, [...] de la coopération bilatérale en matière d'éducation. »³⁶ Les sections bilingues, implantées dans les lycées de 6 ans, proposent un enseignement en français de plusieurs matières non linguistiques. L'enseignement dans la langue cible est, généralement, précédé par une préparation linguistique intensive.

Les sections bilingues existent dans le monde entier. Dans 35 pays se trouvent plus de 650 sections bilingues francophones.³⁷ En République tchèque, il y a 4 lycées qui ont ouvert des classes bilingues franco-tchèques. Chacune des quatre sections a reçu la marque de qualité le *LabelFrancEducation*.³⁸

Histoire des sections bilingues

Après la Révolution de velours, en 1990, trois sections bilingues franco-tchèques ont été ouvertes à Prague, à Olomouc et à Brno. En 1991, le lycée de Tabor a créé une quatrième section. En même temps quatre sections franco-slovaques ont été fondées en Slovaquie à Bratislava, Košice, Banská Bystrica et Trenčín. Il y avait une coopération entre les sections franco-tchèques et franco-slovaques qui a continué même après la séparation des pays en 1993.

Les programmes des sections bilingues franco-tchèques ont été préparés en 1991 par les commissions représentées par des spécialistes tchèques et des inspecteurs français (*Inspecteurs d'académie- Inspecteurs pédagogiques régionaux*) qui ont été chargés de suivre le fonctionnement des sections.³⁹

³⁶ « Le cursus bilingue franco-tchèque. » Institut français. <http://www.ifp.cz/Le-cursus-bilingue-franco-tcheque,2631?lang=fr> (consulté le 4 septembre).

³⁷ « Sections bilingues franco-tchèques. Institut français. <http://www.ifp.cz/Sections-bilingues-franco-tcheques,630?lang=fr> (consulté le 4 septembre 2014).

³⁸ « Qu'est-ce que le LabelFrancEducation ? » Institut français. <http://www.ifp.cz/Qu-est-ce-que-le?lang=fr> (consulté le 5 septembre 2014)

³⁹ « Histoire des sections bilingues » Institut française. <http://www.ifp.cz/Histoire-des-sections-bilingues,2628?lang=fr> (consulté le 4 octobre 2014).

Coordination des sections

Au niveau de l'Etat, l'organisation des études en sections bilingues franco-tchèques est coordonnée par l'**Institut français de Prague** en coopération avec le le Ministère tchèque de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (MŠMT).⁴⁰

Jiří Bureš, le responsable de la section bilingue au lycée Jan Neruda, explique que la gestion pratique est mise dans les mains des coordinateurs. Presque chaque lycée a un directeur adjoint pour la section bilingue et un coordinateur. Les coordinateurs font des réunions organisées par l'Institut français. Le représentant de la partie française dans la gestion est l'**Attaché de coopération pour le français** qui est en charge des dossiers des sections bilingues franco-tchèques. Il siège à l'Institut français.

L'Institut français s'occupe également du côté pratique. Il est chargé du financement des enseignants français et de la coordination et de la distribution de certaines parties du baccalauréat. Il coopère lors du recrutement du personnel, organise et cofinance divers activités et stages pour les enseignants.

Chaque matière dans les sections bilingues franco-tchèques et franco-slovaques a son coordinateur. Les coordinateurs des matières font deux réunions par an. Ils participent à la préparation des épreuves du baccalauréat.

Les écoles coopèrent et avec d'autres sections francophones en République tchèque et en République slovaque et avec les **établissements français partenaires** qui peuvent participer à la préparation du programme scolaire des sections. Le programme est particulier et il ne peut donc pas être créé selon le « programmes éducatif général» (« RVP ») standard. Comme nous l'avons dit, pour les lycées bilingue on a créé un **programme spécifique** (« **RVP DG** ») qui respectent les particularités de l'enseignement bilingue. Selon ce programme, les écoles préparent leur propre programme scolaire (« ŠVP DG ») (Švermová, Nečasová, 2011 ; Prokešová, 2012).

Organisation du cursus des sections bilingue

Les études durent 6 ans. Elles s'achèvent par le baccalauréat bilingue. Les deux premières années, l'enseignement du français est renforcé pour que plus tard les élèves soient capables de suivre les cours en français. La préparation linguistique intensive consiste en 10 heures de français par semaine.⁴¹ Le niveau minimum pour débiter l'enseignement bilingue

⁴⁰ « Coordination nationale. » Institut français. <http://www.ifp.cz/Coordination-nationale,2629?lang=fm> (consulté le 5 septembre 2014).

⁴¹ « Le cursus bilingue franco-tchèque » Institut français. <http://www.ifp.cz/Le-cursus-bilingue-franco->

est le niveau A2 en ce qui concerne les capacités productives et le niveau B1 sur le plan des capacités réceptives (Prokešová, 2012).

Durant les deux premières années, toutes les autres matières sont dans la langue maternelle des apprenants, en tchèque. L'enseignement des DNL en français commence en troisième année. Les matières concernées sont celles-ci : histoire, géographie, mathématiques, chimie et physique. Les cours de français restent nombreux jusqu'à la sixième année. L'enseignement de la littérature française est également renforcé.⁴²

Objectif, aspects pédagogiques et didactiques

L'objectif principal de l'enseignement dans les sections bilingues est de transmettre le **contenu** des disciplines non linguistique. L'enseignement des DNL n'est pas soumis à l'objectif linguistique. Le niveau élevé du français est le résultat de cette éducation :

« Les sections bilingues franco-tchèques ne proposent pas de formation purement linguistique, mais une formation à dominante scientifique, doublée d'un excellent niveau en langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral. » (<http://www.ifp.cz/Le-cursus-bilingue-franco-tcheque,2631?lang=fr>)

L'enseignement bilingue, étant en même temps **biculturel**, est la rencontre de **deux approches pédagogiques** qui ont chacune une tradition différente. La « tradition tchèque » accentue l'apprentissage encyclopédique tandis que la « tradition française » met l'accent sur le développement des stratégies d'argumentation (Ibid.). Ainsi, les élèves des classes bilingues étant immergés dans les deux traditions développent des compétences variées et leur regard sur le monde peut être plus ouvert que celui des élèves dans les classes monolingues.

Même dans le cas où la DNL en français est menée par un enseignant tchèque, les méthodes d'enseignement sont plutôt à la française. Ceci est du à l'utilisation des **manuels français**. L'enseignant travaillant avec un manuel qui a une approche méthodologique différente, est amené à changer ses pratiques didactiques. Les sections reçoivent des manuels scolaires et de la documentation pédagogique de la part de l'Ambassade Française (Ibid.). L'Institut français aide les enseignants en leur offrant des ressources pédagogiques en ligne pour les cours de géographie et d'histoire en langue française.⁴³

tcheque,2631?lang=fr (consulté le 6 septembre 2014).

⁴² Ibid.

⁴³ Les ressources pédagogique accessibles sur http://ww2.ac-poitiers.fr/hist_geo/spip.php?rubrique70

Enseignants en section bilingue

Dans les sections bilingues, il y a des **enseignants tchèques** et mais aussi **français**. L'enseignement de DNL en français exige des compétences de très haut niveau chez les professeurs d'origine tchèque. C'est pour cela qu'ils suivent une formation continue. Elle est réalisée à travers des stages :

« stages en méthodologie de l'enseignement en DNL,
stages de « pratique accompagnée » dans des établissements français partenaires,
stages de remise à niveau linguistique,
stages de formation continue par discipline en République tchèque et/ ou en Slovaquie. »⁴⁴

Les stages de « pratique accompagnée » sont financés par L'Ambassade de France et le Ministère tchèque de l'éducation. Ils sont basés sur la coopération avec des établissements partenaires en France. Les stages consistent à accueillir les enseignants tchèques dans ces écoles françaises. Par exemple, trois enseignants tchèques vont chaque année au lycée Alphonse Daudet. Pendant le stage, le professeur tchèque travaille avec un enseignant français, il observe ses cours et les analyse avec le « collègue-conseiller ». Ainsi il enrichit son vocabulaire spécifique de la matière (DNL) et il découvre des méthodes d'enseignement différentes.⁴⁵

Dans les lycées en République tchèque, il y a, en général, trois enseignants français. Ils enseignent la littérature française, une DNL et le français langue étrangère. Ils assurent le contact avec l'Ambassade de France qui réalise la formation continue en République tchèque. En plus, ils sont chargés de veiller au respect des programmes éducatifs adoptés.⁴⁶

Evaluation des élèves et baccalauréat bilingue

Les élèves de toutes les quatre sections passent chaque année des testes identiques des DNL en français pour vérifier s'ils sont tous au niveau homogène. A la fin de leurs études, ils passent le baccalauréat bilingue.⁴⁷ Quant à la partie française de l'examen final, elle suit le modèle du baccalauréat français. Vu qu'il y a aussi une partie tchèque, il a fallu modifier

⁴⁴ « Le cursus bilingue franco-tchèque. » Institut français. <http://www.ifp.cz/Le-cursus-bilingue-franco-tcheque,2631?lang=fr> (consulté le 8 septembre 2014).

⁴⁵ « Formation spécifique des professeurs de DNL » Institut français. <http://www.ifp.cz/Formation-specifique-des,2636?lang=fr> (consulté le 8 septembre 2014).

⁴⁶ « Enseigner en section bilingue. » Institut français. <http://www.ifp.cz/Enseigner-en-section-bilingue,2635?lang=fr> (consulté le 9 septembre 2014).

⁴⁷ « Le cursus franco-tchèque. » Institut français. <http://www.ifp.cz/Le-cursus-bilingue-francotcheque,2631?lang=fr> (consulté le 9 septembre 2014)

l'examen des sections bilingues après avoir implanté un nouveau modèle de baccalauréat tchèque à partir de l'année scolaire 2010/2011 (il s'agissait de l'introduction de la partie commune de l'examen) (Švermová, Nečasová, 2011).

Les élèves des sections bilingues sont soumis à l'épreuve anticipée du baccalauréat⁴⁸ de français qui a lieu à la fin de la cinquième année. Ils passent l'écrit et l'oral. C'est à la fin de la sixième année que les étudiants passent le baccalauréat dans les autres matières : langue et littérature tchèque (oral et écrit), mathématiques (écrit en français), deux DNL en français (écrit et oral). Les étudiants choisissent parmi les matières suivantes : géographie, histoire, chimie, physique. Quant à l'épreuve de langue tchèque, elle est conçue selon le modèle tchèque et suit le schéma de la partie commune du baccalauréat⁴⁹. Toutes les parties écrites passées en français sont identiques dans toutes les sections que ce soit en République tchèque ou en Slovaquie.⁵⁰

Après la réussite de l'examen final, les étudiants reçoivent un certificat⁵¹ sur lequel sont mentionnées les matières passées dans les deux langues ainsi qu'une **attestation** française qui leur permet d'être admis dans les universités en France, sans être obligés de passer le teste de français. Ce document atteste de la connaissance du français au niveau C1⁵² du CECRL.⁵³

Après le baccalauréat, la majorité des élèves des sections bilingues continue leurs études au sein d'établissements d'enseignement supérieurs. Ils réussissent à 97% en moyenne⁵⁴ les examens d'entrée aux programmes universitaires. Il y a des possibilités pour continuer les études en langue française dans quatre **universités** en République tchèques qui ont ouvert des **filières francophones**. Ces écoles offrent des études d'économie, de gestion, de droit, d'administration publique et de sciences sociales.⁵⁵

⁴⁸ En tchèque « maturita »

⁴⁹ Plus sur les parties du baccalauréat tchèque sur http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404037101

⁵⁰ « Le cursus bilingue franco-tchèque. » Institut français. <http://www.ifp.cz/Le-cursus-bilingue-franco-tcheque,2631?lang=fr> (consulté le 10 septembre 2014).

⁵¹ En tchèque « vysvědčení o maturitní zkoušce »

⁵² « Diplôme de maturita bilingue » Institut français. <http://www.ifp.cz/Diplome-de-maturita-bilingue?lang=fr> (consulté le 11 septembre 2014)

⁵³ Cadre européen commun de références pour les langues

⁵⁴ La moyenne nationale est de 50%.

⁵⁵ « Le cursus bilingue franco-tchèque. » Institut français. <http://www.ifp.cz/Le-cursus-bilingue-franco-tcheque,2631?lang=fr> (consulté le 10 septembre 2014)

Comment entrer en section bilingues

Pour entrer en section bilingue, les élèves ayant terminé la 7^{ème} classe à l'école « fondamentale »⁵⁶ doivent réussir un concours d'admission qui contient un test d'aptitudes aux études et des épreuves de mathématiques et de tchèque. Les élèves peuvent être recrutés également sur dossier scolaire. Ces sections n'exigent pas la connaissance préalable de la langue française.⁵⁷

Lycées avec les sections bilingues

Il y a quatre lycées qui proposent des études en section bilingue franco-tchèque. Le cursus dure partout 6 ans. Le tableau ci-dessous présente ces lycées (voir le tableau avec plus de détails dans l'annexe 2). Nous ne mentionnons pas les matières enseignées en français car leur composition est la même dans toutes écoles (histoire, géographie, mathématiques, chimie et physique).

Tableau 3 : Écoles avec les sections européennes⁵⁸

Nom du lycée	Ville	Durée de la scolarité en section bilingue
<i>Lycée Jan Neruda</i>	Prague	6 ans
<i>Lycée Matyáš Lerch</i>	Brno	6 ans
<i>Lycée Slave</i>	Olomouc	6 ans
<i>Lycée Pierre de Coubertin</i>	Tábor	6 ans

3.7. Bilinguisme institutionnel

Nous avons dit que les élèves qui suivaient l'enseignement en deux langues devenaient bilingues. Le type de bilinguisme qui se développe dans le milieu scolaire est désigné comme *institutionnel* ou *formel*. En République tchèque, les étudiants des sections bilingues et européennes sont des **bilingues tardifs**. Leur bilinguisme est, en général, *déséquilibré*. Le français reste la **langue minoritaire**.

⁵⁶ En France, il s'agit de la classe de 5^{ème} de collège

⁵⁷ « Je veux entrer en section bilingue » Institut français. <http://www.ifp.cz/Je-veux-entrer-en-section-bilingue?lang=fr> (consulté le 12 septembre 2014).

⁵⁸ «Sections bilingues franco-tchèques ». Institut français. <http://www.ifp.cz/Sections-bilingues-franco-tcheques?lang=fr> (consulté le 10 septembre 2014)

Les élèves qui fréquentent les sections bilingues atteignent, en général, un niveau élevé du bilinguisme grâce à l'exposition importante à la langue cible (Bausch, 1995, in Švermová, Nečasová, 2011). Leurs compétences en français tant au niveau réceptif qu'au niveau productif sont assez développées, ceci non seulement dans le domaine des sujets courants, mais aussi dans des domaines d'études spécifiques. Etant donné que des enseignants locuteurs natifs font partie intégrante des programmes les apprenants ont la possibilité de faire connaissance avec une partie de la réalité française. Ils assimilent également, d'une certaine façon certains modèles de comportement (Švermová, Nečasová, 2011).

3.8. Types d'enseignement bilingue franco-tchèque les plus répandues en République tchèque

Le cas que l'on rencontre le plus souvent est celui d'élèves qui commencent l'apprentissage bilingue à partir du lycée - sections européennes et sections bilingues confondues - l'enseignement bilingue plus précoce n'étant pratiquement pas proposé. Ces élèves ont en général entre 11 et 15 ans à leur admission. L'enseignement bilingue commence en général après une période de **préparation linguistique** intensive. L'enseignement bilingue n'étant vraiment effectif qu'au terme de cette préparation, on peut donc parler d'un type d'enseignement bilingue en **immersion** avec **début tardif**. Ce type a été décrit par D. Groux (1996). J.F. Hamers et M. Blanc l'appellent le « *programme d'enrichissement* » (1983).

L'auteur de la publication sur l'éducation bilingue A. Geiger-Jaillet (2005) distingue, en fonction de l'exposition à la langue cible plusieurs types d'immersion. Du point de vue de cet aspect, les sections bilingues se caractérisent par l'*immersion paritaire* parce que les enseignements en français occupent à peu près 50% du cursus. Quant aux sections européennes, il s'agit d'*immersion partielle* étant donné le nombre restreint des matières enseignées en français.

Nous avons parlé aussi de l'enseignement de type *EMILE* (*enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère*). Vu les diverses interprétations de cette notion, nous pouvons dire que l'EMILE est appliqué d'une certaine façon dans toutes les classes réalisant l'enseignement bilingue. Si nous considérons la conception plus restreinte de J. Novotná et L. Tejkalová (2012) de l'EMILE, nous constatons que cette approche est pratiquée seulement dans les sections européennes.

3.9. Résumé du chapitre 3

Le troisième chapitre a parlé de la réalisation de l'enseignement bilingue. Nous avons brièvement présenté l'enseignement bilingue francophone dans le monde. Nous nous sommes concentrés sur l'enseignement bilingue franco-tchèque, sur sa réalisation et ses programmes en République tchèque.

Les programmes bilingues francophones sont dispersés dans le monde entier. En République tchèque, il y en a dix. Ils se sont développés après la chute du communisme dans les lycées. Certains programmes sont conçus d'après le *programme éducatif général* standard (« RVP »), d'autres d'après le *programmes éducatif général pour les lycées bilingues* (« RVP DG »). Ils ont tous des partenaires en France. Ils collaborent avec des écoles françaises.

Nous n'avons pas trouvé de programme bilingue franco-tchèques à l'école maternelle et à l'école primaire. Nous avons mentionné le cas de *Lycée français de Prague* qui accueille dès l'école maternelle des élèves français et tchèques. Il y a également au sein de cette institution un collège qui propose un cursus bilingue franco-tchèque pour les enfants tchèques. C'est un *programme de transition et de compensation* qui facilite le passage au système français avec un enseignement uniquement en français (au collège et au lycée de Lycée français de Prague).

Nous avons démontré que les programmes bilingues franco-tchèques étaient réalisés aux lycées de 4, de 6 et de 8 ans. Ces programmes sont les *sections européennes* et les *sections bilingues*.

Les *sections européennes* se trouvent dans 6 lycées (de 4, de 6 et de 8 ans) en République tchèque. L'enseignement est d'abord réalisé en tchèque, puis s'ajoutent entre 1 et 3 disciplines enseignées en français (l'histoire pour tous les lycées), en général à partir de la

4^{ème} année. Tout au long de ce cursus, les élèves suivent un enseignement renforcé du français. Nous effectuerons notre recherche dans un des lycées qui comporte une section européenne, le lycée *Na Zatlance* à Prague. Nous présenterons la gestion et l'organisation de ce cursus, l'enseignement du français et des DNL en langue cible.

Les *sections bilingues* existent dans 4 lycées (de 6 ans). Les deux premières années, toutes les matières se déroulent dans la langue maternelle. C'est à partir de la 3^{ème} année que commence l'enseignement en français de cinq matières. Les étudiants bénéficient d'un nombre élevé de cours de français dès le début du cursus. Dans le chapitre suivant, nous présenterons le lycée *Jan Neruda*. Nous montrerons comment la section bilingue fonctionne.

4. ÉTUDES DE CAS DES ÉCOLES PROPOSANT L'ENSEIGNEMENT FRANCO-TCHÈQUE

Le chapitre précédent a montré les programmes d'enseignement bilingue franco-tchèque réalisées sur le territoire de la République tchèque. Nous nous sommes focalisés sur les programmes faisant partie du système éducatif tchèque. Nous avons présenté en détail les sections bilingues et les sections européennes. L'objectif du quatrième chapitre est de présenter deux cas concrets d'écoles qui possèdent des sections européennes et bilingues pour voir comment les programmes bilingues y fonctionnent.

Nous avons choisi pour notre étude le lycée *Na Zatlance* où il y a une section européenne et le lycée *Jan Neruda* avec une section bilingue. Nous avons fait des recherches dans ces établissements afin de découvrir leur organisation et le fonctionnement de l'enseignement franco-tchèque. La recherche a été effectuée sous forme d'observations des cours et d'entretiens avec des responsables et coordinateurs de section ainsi qu'avec des enseignants.

En se basant sur cette recherche, nous allons présenter chaque école et sa section – la gestion et l'organisation du cursus, les partenariats et l'enseignement. Nous nous appuyerons sur les informations présentées dans le chapitre 3. Lors de la recherche, nous avons assisté aux cours de français et aux cours des DNL en français. Nous allons décrire leur déroulement et les analyser du point de vue méthodologique, de la communication, etc. Nous observerons certains aspects et phénomènes abordés dans les chapitres 1 et 2 : le bilinguisme des élèves, les objectifs d'enseignement, les méthodes et les stratégies d'enseignement, le profil des enseignants, la communication en classe, le transfert, l'alternance des codes, les aspects culturels, les bénéfices et les limites de l'enseignement en français.

4.1. Section européenne au lycée Na Zatlance

Présentation de l'école

Le lycée *Na Zatlance* ouvert en 1996 se trouve à Prague. Il s'agit d'un lycée général de 4 ans. Le cursus est caractérisé par l'enseignement renforcé des langues. Les étudiants apprennent deux langues étrangères. Le lycée propose six langues : anglais, allemand, français, russe, italien et espagnol. Depuis la rentrée scolaire 2009/2010, l'école a ouvert une section européenne avec un enseignement renforcé de la langue française.⁵⁹

C'est le seul lycée de 4 ans avec ce type de section, les autres établissements proposent ce cursus sont des lycées de 6 et 8 ans.

Gestion de la section européenne et organisation du cursus de la classe européenne

La section est gérée par le Ministère tchèque de l'éducation. Grâce à la coopération de celui-ci avec le Ministère français de l'éducation, la section européenne bénéficie de certains privilèges de la part de l'Ambassade française en République tchèque telles que les subventions, les bourses pour les enseignants et pour les échanges entre les écoles.

Le cursus est basé sur les programmes éducatifs (« RVP » et « ŠVP ») standards, il ne suit pas le programme spécial pour les écoles bilingues.

La première langue des étudiants en section francophone est le français, la deuxième est l'anglais. C'est pourquoi ils reçoivent plus d'heures de français que d'anglais. L'enseignement du français est renforcé pendant tout le cursus. Les étudiants de la classe européenne ont un nombre de cours de français plus important que les élèves des sections qui ne reçoivent un enseignement qu'en tchèque.

Le tableau suivant permet de faire une comparaison du nombre de cours hebdomadaire.

⁵⁹ « O gymnáziu. » Gymnázium Na Zatlance. <http://www.zatlanka.cz/gymnazium-praha-5-na-zatlance-11/> (consulté le 12 juin 2014).

Tableau 4 : Nombre d'heures de français par semaine au lycée *Na Zatlance*⁶⁰

	Classe « normale » ayant le français comme deuxième langue étrangère	Classe européenne ayant le français comme première langue étrangère
1^{ère} année	3	4
2^{ème} année	3	4 + DNL en français
3^{ème} année	3	5 + DNL en français
4^{ème} année	3	5 + DNL en français (+ séminaire de français)

Les deux premières années, les étudiants de la classe européenne suivent 4 heures de français par semaine. La troisième et la quatrième année, ils en reçoivent 5 heures. En dernière année, les élèves choisissent des matières à option, le séminaire de français en fait parti. Avec ce dernier, le nombre de cours de français peut atteindre jusqu'à 9 heures par semaine. La classe « normale » bénéficie de moins de cours de langue française.

A partir de la deuxième année, les élèves commencent à suivre une **discipline non linguistique en français**. Cette discipline est l'**histoire**. Elle est dotée d'une heure par semaine. Avant, il y avait une deuxième DNL enseignée en langue française. C'était le dessin et l'histoire de l'art. L'enseignant de cette matière est parti et l'école a été obligée de la supprimer.

Le **baccalauréat** suit le modèle tchèque et les épreuves des disciplines non linguistiques se déroulent donc dans la langue maternelle des étudiants. Il n'est pas possible de passer l'épreuve d'histoire en français. Pour l'examen obligatoire de langue étrangère, les étudiants peuvent choisir le français. Dans ce cas, l'épreuve est au niveau B2.

Comment entrer en section européenne au lycée Na Zatlance

Les élèves qui souhaitent entrer dans la classe européenne doivent déjà avoir un certain niveau de français. L'école exige qu'ils aient eu au moins 4 ans de français au collège. Ils doivent passer un concours d'admission qui est au niveau A2. Le concours a une forme de test de DELF.

⁶⁰ « Učební plán . » Gymnázium na Zatlance. <http://www.zatlanka.cz/dokumenty/ucebni-plan-zatlanka-2013-2014.pdf> (consulté le 15 juin 2014).

Partenariat avec les écoles en France

Le lycée participe aux projets bilatéraux de partenariat avec les écoles en France. Ils organisent les échanges d'étudiants. Les élèves tchèques partent dans les écoles françaises, environ pour 2 semaines – 1 mois, et ils y suivent des cours avec les élèves français. Ceux-ci viennent au lycée *Na Zatlance* pour suivre les cours d'anglais. Le dernier partenaire est le lycée *Picasso* à Périgueux (qui se trouve 100 km de Bordeaux). Le projet permet d'y envoyer dix étudiants pour 3 semaines. L'année scolaire 2013/2014, deux étudiants de la dernière année sont allés au lycée *Picasso*. Pour l'année scolaire 2014/2015, l'école veut y envoyer huit élèves.

Enseignement renforcé du français

L'enseignement du français est renforcé dès la première année. Il est enseigné par un **locuteur natif**. Les cours ne diffèrent pas particulièrement des cours de FLE dans les classes « normales ». Les seules différences consistent dans le nombre d'heures plus élevé, puis dans la préparation spéciale pour pouvoir suivre l'enseignement de l'histoire en français (par exemple au niveau de vocabulaire), et dans les activités en plus telles que le théâtre et les séjours en France. Nous pouvons relever aussi le fait que les cours ne sont menés qu'en langue cible, le tchèque est éliminé. Les classes travaillent avec les manuels *Le Nouveau Taxi* et *Version originale*.

Le lycée est un centre de DELF (*Diplôme d'étude en langue française*), c'est-à-dire qu'il organise les examens pour obtenir les diplômes qui sanctionnent la maîtrise de la langue française (des quatre compétences langagières) Les étudiants du lycée peuvent donc passer les épreuves et obtenir le diplôme dans leur établissement scolaire.

Analyse du cours observé

Nous avons assisté à un cours de français dans une classe européenne. En s'appuyant sur cette observation, nous allons brièvement caractériser les cours de français au lycée *Na Zatlance*.

Bien que l'observation ait eu lieu dans la classe de première année, les étudiants n'y étaient pas débutants. En effet, les élèves viennent dans la classe européenne avec une connaissance préalable de la langue au niveau A2.

Cette classe utilise le manuel *Le Nouveau Taxi A2*. Le déroulement du cours n'était pas particulier. Les élèves travaillaient surtout avec le manuel. L'enseignant applique l'approche communicative et actionnelle. Les apprenants pratiquent la langue, jouent les scènes et le théâtre aussi.

L'enseignante est un locuteur natif. La majorité du temps, elle ne communique qu'en français avec les élèves. Les élèves, surtout ceux ont les difficultés de s'exprimer en français, lui parlent parfois dans leur langue maternelle. Elle comprend ce qu'ils disent mais elle leur répond en français.

Histoire enseignée en français

L'histoire est enseignée en français dès la deuxième année une fois par semaine. A côté de l'histoire en français, les élèves ont cette matière en tchèque aussi. En effet, l'histoire en français est plutôt un **cours de langue particulier** dont l'**objectif** principale est d'ordre **linguistique**, cela veut dire de développer les compétences et les connaissances langagières, entre autre élargir le vocabulaire spécifique de la discipline. L'apprentissage des connaissances de l'histoire fait l'objectif de la matière en tchèque qui est un cours magistral. Développer les capacités linguistiques ne reste pas toutefois le seul but de la DNL en français en classe européenne. L'objectif secondaire consiste dans la transmission des connaissances culturelles et de civilisation. Les apprenants font connaissance de l'histoire du point de vue différent et ceci enrichit leur vision du monde. Mais l'histoire n'est pas abordée de manière complexe et sa connaissance n'est pas exigée. Le contenu de l'histoire sert avant tout de support pour l'enseignement de la langue.

Qu'est-ce que l'enseignant évalue chez les élèves ? Il se concentre sur les capacités langagières et évalue donc les connaissances et les compétences en français. L'accent est mis sur la connaissance et l'utilisation du vocabulaire spécifique de la discipline historique. Néanmoins les élèves devraient avoir une certaine connaissance du contenu historique abordé en cours pour pouvoir s'exprimer. Mais les connaissances en histoire ne sont pas évaluées.

L'histoire en français est enseignée au lycée Na Zatlance par une **enseignante tchèque** avec un profil spécifique. Elle a une formation pédagogique du français langue étrangère et de l'histoire. De plus, elle a passé également une formation spéciale pour enseigner la DNL en langue étrangère. L'école a eu une bourse pour ce type de formation. Les enseignants passent deux ou trois semaines en France dans un lycée. Ils fréquentent également des séminaires de formation visant ce type d'enseignement.

Lors des cours, ils utilisent les **manuels français** destinés aux élèves francophones. Il s'agit des manuels d'histoire - géographie pour le collège (pour les classe de 3^{ème} et 4^{ème}). Ils sont offerts à l'école par l'Ambassade de France.

Observation et analyse du cours d'histoire en français

Nous allons décrire un cours d'histoire dans une classe européenne que nous avons observé. Nous allons présenter la classe, puis nous décrivons le déroulement du cours. Ensuite, nous analyserons certains aspects de l'enseignement.

L'observation s'est déroulée dans une classe de deuxième année. Il y avait la moitié de la classe. L'autre moitié suivait à ce moment-là le cours d'une autre langue. L'enseignante tchèque, se servait du manuel français Histoire Géographie pour la 4^{ème}⁶¹. Le professeur utilisait en plus le projecteur. Le sujet du cours était le colonialisme.

Déroulement du cours

Au début du cours, la classe fait la révision de ce qu'elle a abordé sur le sujet de colonialisme le cours précédent. Les élèves lancent les idées qui leur viennent à l'esprit et qui concernent le colonialisme. L'enseignante note les mots clé au tableau, par exemple « le café, les découvertes, les esclaves », etc.

Puis, les élèves analysent le mot le « colonialisme » du point de vue linguistique. Le professeur note les mots apparentés à cette expression : « une colonie, colonial, un colonisateur, les colonisés, un colonial, coloniser ». Ensuite, elle pose des questions aux élèves : « C'est qui, le colonisateur ? Qu'est ce que c'est, une colonie ? Qu'est-ce que les colonisateurs apportent au pays colonisé ? »

La révision est suivie par le travail avec le manuel. Les pages abordées sont intitulées « Le partage du monde ». Dans le manuel, les élèves regardent les images qui sont projetées en même temps sur un mur. L'enseignant pose des questions concernant les images, les élèves les décrivent et les comparent. Ils relèvent le vocabulaire concernant les empires coloniaux. Ils ne lisent aucun texte dans le livre.

Le travail se poursuit avec le manuel. Les apprenants ont pour tâche de regarder plusieurs pages, y observer les images sur la colonisation et rédiger ce que celle-ci a apporté

⁶¹ Éd. Mangard, Paris 2006.

de bon et de mauvais. Le travail individuel des élèves est suivi d'un débat collectif avec le professeur qui note les idées au tableau. Puis, elle projette une présentation sur les bienfaits et les méfaits du colonialisme. Il y a des images et le vocabulaire tel que « l'industrialisation, le progrès technique, » etc. Ensuite, elle pose des questions étant écrites également dans la présentation projetée : « Quelles sont les conséquences du colonialisme de XIX^e et XX^e siècles aujourd'hui ? Les bienfaits du colonialisme compensent-ils les méfaits ? » A la fin, l'enseignant demande si la colonisation est bien et exige l'opinion de tous les élèves. A la fin du cours, ils parlent des notes des élèves.

Analyse du cours

Objectifs du cours

L'**objectif** principal du cours était **linguistique** : enrichir le vocabulaire spécifique des élèves pour qu'ils puissent s'exprimer sur le sujet du colonialisme. Le but secondaire était d'approfondir les connaissances de la civilisation et de faire réfléchir les élèves sur le sujet de colonialisme. S'ils abordent ce même sujet en cours d'histoire en tchèque, il est probable qu'il soit traité d'une manière différente vu l'utilisation du manuel tchèque alors que dans le cours en français les élèves travaillent avec le manuel français. Les visions différentes de l'histoire peuvent enrichir les élèves et contribuer à l'ouverture de leur esprit. Bien que les élèves apprennent les faits historiques, l'enseignant n'évalue que leur progrès en langue française.

Alors, l'enseignement de l'histoire en français développe avant tout les compétences langagières des apprenants. Il transmet également les faits historiques et de civilisation. Les **sujets** présentés sont surtout ceux qui sont liés au monde **francophone**. Le manuel traite à part la colonisation française par exemple les thèmes de monarchie absolue en France ou de période révolutionnaire 1789-1815, L'Europe et la francophonie, etc.

Méthodes

L'enseignante combine la **méthode d'enseignement tchèque** avec certains éléments de la méthode de travail **française**. L'approche française se focalise sur le développement des capacités d'argumentation. Le professeur demande aux élèves de réfléchir sur la problématique abordée et d'apporter des arguments (le débat sur les bienfaits et les méfaits du colonialisme). L'approche qui est proposée par le manuel français n'est pas vraiment suivie car l'enseignant ne l'utilise pas beaucoup.

Elle en utilise surtout des images dont elle parle avec les élèves. Ils ne lisent pas souvent le texte dans le manuel. Les **images** servent du support pour s'exprimer sur les sujets, pour les discussions et pour relever le vocabulaire. L'utilisation des images est une des techniques qui aide à une meilleure compréhension du cours en langue étrangère.

Quand les apprenants ne sont pas capables de dire leurs idées dans la langue cible, le professeur leur permet s'exprimer dans leur langue maternelle (une des stratégies de « **scaffolding** »).

On voit une intégration de deux méthodologies dans ce cours – celle des langues étrangères et celle de la discipline non linguistique.

Communication en classe

La communication s'est déroulée à peu près à **80% en français**. Le français était la langue d'instruction la plupart du temps. La langue **tchèque** n'était pas exclue. C'était surtout les étudiants qui recouraient au tchèque. Quand ils ne savaient pas comment exprimer une idée en français, ils la disaient en tchèque. Il est arrivé plusieurs fois qu'ils commencent une phrase en français et qu'ils la terminent dans leur langue maternelle. En général, ils comprennent ce que l'enseignant dit. Au niveau de la compréhension orale, il n'y avait pas de problème. On voit que c'est surtout la production orale qui leur posait parfois des difficultés.

Ponctuellement l'enseignante traduisait des mots dans la langue maternelle, elle les expliquait en tchèque ou les faisait traduire par les élèves en leur demandant par exemple : « En tchèque, on l'appelle comment ? » Lors du travail individuel, le professeur circulait dans la classe et quand les élèves lui demandaient quelque chose en tchèque, elle répondait en tchèque aussi. A la fin du cours, elle s'est mise à parler seulement dans cette langue. Elle a ainsi expliqué quelques faits historiques et ensuite elle a discuté avec les étudiants de leurs notes. Dans les autres situations, la communication se passait dans la langue cible.

Lors du cours, les étudiants ne communiquaient pas beaucoup. La majorité d'entre eux ne s'exprimait pas, parfois ils ne réagissaient pas aux questions posées. C'était surtout le professeur qui parlait la plupart du temps. Quand les élèves parlaient, l'enseignante ne corrigeait leurs erreurs que rarement. Lorsqu'ils se sont mis à parler tchèque, elle ne leur disait pas de s'exprimer en français, elle les laissait recourir à leur langue maternelle.

Cours de classe européenne et cours traditionnels

Nous allons faire une petite comparaison de ce cours de la section européenne avec les cours traditionnels.

Comparons d'abord le cours avec le cours d'histoire en tchèque. Dans les deux cours, le manuel d'histoire est utilisé et on transmet les faits historiques. En cours en français l'on travaille plus avec les images et moins avec le texte alors qu'en cours traditionnel le texte constitue la source principale et le support essentiel pour l'apprentissage. En classe européenne, on relève le vocabulaire spécifique et on travaille avec celui-ci de point de vue linguistique (par exemple sémantique- l'analyse du mot « colonialisme », la recherche des mots apparentés, etc.). La connaissance de ce vocabulaire est exigée. Par contre, il y a moins d'accent sur les connaissances de l'histoire. Elles servent plutôt de support pour les discussions et pour relever le vocabulaire. Enfin, on transmet moins d'informations historiques. En revanche, on demande plus les opinions des élèves sur les problématiques abordées qu'en cours d'histoire traditionnel.

Si nous comparons le cours de DNL en français avec un cours de FLE classique, nous pouvons relever certains points en commun et certaines différences.

Dans les deux cas, l'accent est mis sur le développement des capacités langagières, y compris l'apprentissage et la maîtrise du vocabulaire. Un autre accord repose sur certaines méthodes d'enseignement : le travail avec les images, les discussions autour des sujets où certaines connaissances sont indispensables. Mais les connaissances en cours de section européenne sont orientées uniquement vers les sujets d'histoire et ont une plus grande importance. L'accent est mis sur le vocabulaire, la grammaire n'est expliquée que rarement tandis qu'en cours de FLE l'apprentissage de ces deux domaines est présent et devraient être équilibrés.

4.2. Conclusion de la recherche au lycée *Na Zatlance*

L'enseignement de l'histoire en français au lycée *Na Zatlance* est une intégration de deux disciplines, une rencontre de deux méthodologies, de deux didactiques. Nous constatons que l'enseignante fait un compromis. Elle combine l'approche linguistique (surtout au niveau de vocabulaire) et la démarche non linguistique qui consiste dans la transmission du contenu historique. Néanmoins, ce cours est considéré comme cours de langue étant donné que seulement le côté langagier est évalué. La mise en œuvre de deux approches didactiques dans un cours est une caractéristique de la didactique bilingue comme nous l'avons constaté dans le deuxième chapitre.

L'immersion à la langue française est au lycée *Na Zatlance* partielle. Selon la définition de CIEP (dans le chapitre 1), il s'agit du type d'enseignement EMILE (*enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère*). D'après CIEP, c'est un apprentissage d'une langue étrangère renforcé par un enseignement des DNL dans cette langue. L'EMILE est, selon ce centre d'étude, limité à une ou deux disciplines. Cette définition correspond à l'enseignement au lycée *Na Zatlance*. Nous pouvons appeler la forme d'EMILE dans cette école « soft CLIL » (distinguée par Šmídová, 2012), parce que l'histoire en français est considéré comme cours de langue dans lequel le contenu d'histoire est intégré et dont l'objectif défini est linguistique. Néanmoins, l'enseignante et la coordinatrice de la section ont témoigné qu'elle ne connaissaient pas le terme d'EMILE.

Nous avons présenté dans le chapitre 2 les techniques et les stratégies qui pourraient aider les élèves à réussir le cours dans la langue étrangère (Hofmannová, Novotná, 2002 ; Procházková, 2012). L'enseignante pratique quelques-unes (l'utilisation des représentations graphiques et symboliques, la stratégie de « scaffolding »).

Le niveau de français des élèves sortant de la classe européenne devrait être B2. Les élèves sont des bilingues tardifs déséquilibrés. Une matière enseignée en français ne peut pas, selon nous, assurer un grand développement langagier. C'est plutôt l'enseignement de FLE renforcé (complété par les cours d'histoire) qui permet le progrès important en langue française.

4.3. Section bilingue au lycée Jan Neruda

Présentation de l'école

Le lycée Jan Neruda, situé à Prague, propose deux branches d'études : les études générales de 6 ans et les études bilingues franco-tchèques de **6 ans**, appelées aussi la **section bilingue**. La section est spécialisée non seulement à la langue française mais aussi aux sciences naturelles.

La section bilingue a été ouverte en 1990. L'enseignement de français avait une longue tradition à cette école - certains élèves de ce lycée ont étudié en France dans les années 30 et l'enseignement renforcé du français était réalisé aussi à l'époque de Normalisation. C'est pour cela que le lycée Jan Neruda a été choisi pour la réalisation du programme bilingue.

En 2012, le lycée a obtenu le label le *LabelFrancÉducation* qui est attribué par le Ministre français des affaires étrangères aux écoles qui offrent un enseignement en français de bonne qualité.⁶²

Gestion de la section et organisation du cursus

La section bilingue est coordonnée par le **l'Institut français**. Au sein du lycée il y a une coordinatrice de la section bilingue et un responsable de la section.

La section bilingue crée son programme scolaire selon le **programme éducatif général pour les lycées bilingues (« RVP DG »)**. Le responsable de la section a confirmé que le programme général avait encore le statut d'expérimente. Il estime qu'à partir de l'année scolaire prochaine le programme ne devrait plus être « expérimentale ».

Les étudiants suivent durant les deux premières années des cours intensifs de langue française. Toutes les matières non linguistiques sont enseignées en tchèque. C'est à partir de la troisième année que les élèves commencent à suivre certaines DNL en français. Le tableau montre les matières et leur nombre d'heure par semaine :

⁶² « Histoire.» Gymnázium Jana Nerudy.

http://www.gjn.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=56&Itemid=161
(consulté le 13 octobre 2014).

Tableau 5 : Nombre d'heures par semaine de français et de DNL en français au lycée *Jan Neruda*⁶³

	Français	Mathématiques	Physique	Chimie	Histoire	Géographie
1 ^e année	10/10	4/2	2/1	2/1	2	2
2 ^e année	10/10	4/2	2/1	2/1	2	2
3 ^e année	6/6	4/2	3/2	3/2	2	2
4 ^e année	6/6	4/2	3/2	3/2	2	2
5 ^e année	6/6	4/2	3/2	3/2	2	2
6 ^e année	-	4/2	3/2	2/1	2	2

L'enseignement du français est doté de 10 heures par semaine pendant les deux premières années. 10/10 signifie que les 10 heures sont dédoublées (la classe est séparée en deux groupes). Le nombre de cours diminue dès la troisième année à 6 heures par semaine. En sixième année, les élèves ne reçoivent plus de cours de français.

Les matières enseignées en français sont: **mathématiques, physique, chimie, histoire** et **géographie**. L'enseignement dans la langue cible débute **en troisième année**. Avant, l'apprentissage de ces disciplines se déroule en tchèque. Pour les mathématiques, 4/2 veut dire que la classe a 4 heures de cours par semaine, dont 2 dédoublées.

Baccalauréat bilingue

Le baccalauréat est **bilingue** et est réalisé deux phases. La première a lieu en cinquième année. Les élèves passent les épreuves obligatoires orale et écrite de littérature française en langue française. La deuxième phase se passe en sixième année, en Terminale. Il y a plusieurs épreuves à passer. Les matières obligatoires au baccalauréat sont les mathématiques (à l'écrit), la langue tchèque et la littérature tchèque (le baccalauréat national). Les étudiants doivent choisir en plus deux autres matières qu'ils passent à l'écrit et à l'oral. Ils optent parmi ces matières : physique, chimie, histoire et géographie. Il est possible de choisir d'autres disciplines et les passer dans le cadre de la partie facultative du baccalauréat.

Il existe une évaluation interne des résultats des épreuves du baccalauréat des sections francophones en République tchèque et en Slovaquie. Les matières évaluées sont le français et

⁶³ «Základní informace o předmětech vyučovaných ve francouzském jazyce» Gymnázium Jana Nerudy. http://www.gjn.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=57&Itemid=162 (consulté le 15 octobre 2014).

les disciplines enseignés aux sections en français. Selon le responsable de la section Jiří Bureš, la section au lycée Jan Neruda est en comparaison avec les autres une des meilleures.

Les étudiants ayant réussi les épreuves de langue et littérature françaises obtiennent une attestation du niveau C1 (du CECR) qui leur permet d'entrer aux universités dans les pays francophones.

Comment entrer en section bilingue au lycée Jan Neruda

Les élèves en 7^e année au collège (ou dans une classe équivalente au lycée) souhaitant entrer en section bilingue doivent réussir un concours d'admission. Le concours est constitué des épreuves de langue tchèque et de mathématiques et d'un test d'aptitudes scolaires générales.

Partenariat avec les écoles en France

Le lycée Jan Neruda coopère avec plusieurs écoles en France. Les écoles de partenariat se trouvent à Montfort, Questembert, Nîmes, Paris, etc. La coopération n'est pas basée sur le contrat. Elle est souvent accompagnée par des projets en commun (par exemple les étudiants tchèque ont préparé un programme sur le ghetto de Terezín et ils ont présenté ce sujet à la conférence « Semaine de la Mémoire » à Coutances sous forme de théâtre, etc.)

Le partenariat est basé sur les **échanges** des étudiants. Les élèves du lycée Jan Neruda vont aux écoles en France et ils y suivent les cours avec les élèves français. Ils habitent dans les familles françaises. Les élèves français viennent en République tchèque et ils sont logés chez les familles des étudiants tchèques. Les échanges sont obligatoires aux 1 – 3 années. Aux 4^e et 5^e, ils sont proposés mais ne sont pas obligatoires. La Mairie de Prague a subventionné les échanges dans les années 2009 – 2014.

Le lycée organise dans le cadre de partenariats avec les écoles française les **stages pour les professeurs** tchèques qui enseignent leurs disciplines en français. Les stages consistent principalement en observation des collègues français. Avant, les enseignants partaient pour 6 mois – 1 an, aujourd'hui ils y passent seulement 2 – 3 semaines pour de nombreuses raisons (tel que le manque de moyens financières).

La section coopère également avec le Lycée français à Prague et avec les sections francophones en Slovaquie. La coopération des sections franco-tchèques avec les sections franco-slovaques repose par exemple sur la création du programme d'étude, la préparation du

baccalauréat et des tests comparatifs et sur la correction collective des épreuves de baccalauréat.

Enseignement renforcé du français

L'enseignement du français qui est renforcé au lycée de Jan Neruda occupe 5 années dans le cursus bilingue. Les trois premières années, les étudiants apprennent le français comme langue étrangère (FLE). Les deux dernières années, il ne s'agit plus de FLE mais ce sont des cours de littérature. La langue et la littérature constituent une des matières obligatoires au baccalauréat.

Français langue étrangère (1^e – 3^e années)

Les cours de FLE sont enseignés par les tchèques et par les français. Chaque classe a toujours **un ou deux professeurs tchèques** et **un enseignant français**. Les manuels utilisés en cours sont : *Latitudes 1* (le niveau A1/A2 du CECR), *Latitudes 2* (A2/B1) et *Le Nouvel Édito B1*. Les enseignants ajoutent aussi d'autres matériaux complémentaires. L'objectif de FLE est de développer les capacités au niveau réceptif et productif (la capacité de communiquer dans les situations quotidiennes, la capacité de comprendre des textes variés, d'exprimer ses avis, etc.). Les élèves découvrent également la civilisation et la culture française (histoire, géographie, littérature, etc.) Les cours ne préparent pas de manière systématique pour les DNL en français sur le plan du vocabulaire. Les élèves peuvent toutefois apprendre certain vocabulaire spécifique pendant les projets qui ont lieu chaque année et où participent tous les étudiants. Le projet « la semaine française », dont le programme est réalisé autour d'un thème, crée une possibilité de l'apprentissage intensif de langue. Le sujet de cette année était la Terre. Tout le programme, à part quelques exceptions, se déroule en français.

En troisième année, les éléments de la littérature sont introduits. Les élèves découvrent les figures de styles et de différents types de textes littéraires tels que la nouvelles, le conte, etc. Les étudiants de cette année peuvent tenter de passer l'examen pour obtenir le diplôme international de français DELF du niveau B1. Tous les ans, les étudiants participent aux échanges obligatoires avec des établissements français.

Enseignement de littérature française (4^e – 5^e années) et le baccalauréat de français

A partir de la quatrième année, l'apprentissage du français comme langue étrangère est fini et est remplacé par la littérature française enseignée par un tchèque et un professeur français. Les étudiants se servent de manuels de littérature utilisés en France. Ils travaillent également avec des extraits des œuvres littéraires. Ils apprennent l'analyse textuelle et l'argumentation (ils pratiquent des exercices de discussion). Ils étudient trois œuvres intégrales. Pendant la quatrième et notamment la cinquième année, les élèves se préparent au baccalauréat. Ils étudient en total 20 textes regroupés dans 3 thèmes (par exemple Nature, Enfance, Modernité). L'épreuve de baccalauréat qui a lieu à la fin de la cinquième année est composée de l'écrit et de la partie orale. L'écrit consiste dans un exercice d'argumentation (la discussion ou la dissertation). Lors de l'oral, les étudiants font une analyse littéraire des textes étudiés en cours.

Matières enseignées en français

Les matières enseignées en français - mathématiques, physique, chimie, histoire et géographie – sont réalisées dans cette langue cible à partir de la 3^e année. L'**objectif** principale de toutes ces matières est de **transmettre le contenu de la discipline** – transmettre des connaissances et développer les compétences liées à la matière. La langue est le moyen de transmission du savoir. Elle ne constitue pas l'objet d'apprentissage. Il en résulte que les enseignants n'évaluent que les connaissances et les capacités acquises dans le domaine de la discipline non linguistique. Les compétences langagières ne sont pas évaluées. Néanmoins, la progression et l'amélioration de la langue française chez les élèves sont nécessaires pour pouvoir suivre les cours en français.

Les matières sont enseignées par des **professeurs tchèques et français**. En ce moment, il n'y a qu'un seul enseignant d'origine français qui enseigne la DNL. Les enseignants tchèques ont reçu la formation de leur discipline (la chimie, la physique, etc.) et une certaine formation de la langue française (les études de français à l'université ou à l'école de langue, les études en France, à la section bilingue au lycée en République tchèque ou à Dijon). Certaines ont fait les études à la faculté de pédagogie où ils ont reçu la formation de FLE et d'une DNL.

Les deux premières années, les matières sont enseignées pleinement en tchèque. En troisième année débute l'enseignement en français. Les élèves ont à ce moment le niveau B1 de français. En cours de physique et de chimie, la troisième année est consacrée d'une partie à

la révision des sujets abordés dans les deux années précédentes. Les étudiants apprennent ainsi le vocabulaire spécifique sur les sujets déjà connus. La terminologie est donc plus facilement assimilée. Le passage à l'enseignement en français est ainsi un peu facilité.⁶⁴

Pour concevoir le programme des matières à partir de la 3^e année, le lycée combine dans la majorité des cas à la fois le **programme tchèque** et **français**. Quant à la physique et la chimie, leurs programmes sont plutôt français. En chimie, le programme se focalise principalement sur la chimie physique (plus largement que le programme tchèque) et est moins orienté vers certains sujets de chimie inorganique et de biochimie qui sont abordés plus profondément dans les programmes des classes tchèques. Les étudiants peuvent en Terminale prendre un séminaire de chimie qui leur permet de rattraper ces sujets et d'apprendre la terminologie tchèque. En ce qui concerne l'histoire et la géographie, les deux programmes sont combinés. L'histoire tchèque et la géographie de la République tchèque sont enseignées à part en langue maternelle des étudiants.

Les professeurs appliquent les **méthodes d'enseignement françaises**. Il y en a qui les combinent avec les **méthodes tchèques**. Nous rappelons que l'approche française est basée sur le développement des stratégies d'argumentation et sur la réflexion alors que la méthodologie tchèque met accent sur l'apprentissage des connaissances, surtout sur l'apprentissage par cœur. La méthode française se manifeste dans les matières ainsi : les matières des sciences naturelles (mathématiques, physique, chimie) sont plus orientées vers la compréhension des sujets et vers l'application sur les exemples concrets que sur l'acquisition par cœur ; les professeurs en cours d'histoire et de géographie non seulement transmettent les connaissances mais aussi mènent les élèves à réfléchir sur les sujets abordés et à y apporter des arguments.⁶⁵

Dans les cours de toutes les matières, les étudiants travaillent avec les manuels français. L'école les achète en France. L'Institut français subventionne cet achat des manuels scolaires.

⁶⁴ «Základní informace o předmětech vyučovaných ve francouzském jazyce » Gymnázium Jana Nerudy.
http://www.gjn.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=57&Itemid=162
(consulté le 15 octobre 2014).

⁶⁵Ibid.

Observation et analyse du cours d'histoire en français

Nous avons observé un cours d'histoire de la section bilingue. Nous allons tout d'abord présenter l'enseignement d'histoire en section bilingue. Ensuite, nous allons esquisser le déroulement du cours observé et faire une analyse.

Cours d'histoire

A partir de la 3^e année, l'histoire mondiale est enseignée en français et l'histoire nationale en tchèque. La matière est donc bilingue. Le programme de la matière est basé sur le programme français, mais il y a des adaptations pour intégrer l'histoire tchèque. Les sujets historiques sont abordés de manière chronologique : en première année, les élèves découvrent la préhistoire, pendant les deux dernières années le 20^e et le début du 21^e siècle. L'histoire est une des matières facultatives au baccalauréat. L'examen couvre les sujets de la 5^e et la 6^e année. Il a deux parties : l'écrit (l'analyse des documents ou la rédaction d'une composition) et l'oral (la présentation d'un thème accompagnée par l'analyse d'un document).

Classe observée

L'observation du cours a eu lieu dans une classe de 5^e année. Le **professeur** d'histoire est **français**. La classe utilise de temps en temps le **manuel français** ou l'enseignant apporte des copies des documents variés. Ce cours-là, la classe n'a utilisé aucun manuel et aucun document. Le cours portait sur la méthodologie. Le professeur a expliqué comment rédiger une composition.

Déroulement du cours

Le cours a débuté par la remise des devoirs. L'enseignant avait demandé aux élèves de rédiger un texte bien structuré, un argument sur l'Algérie française. Ensuite, le professeur s'est mis à expliquer ce qu'était une composition. Alors qu'il expliquait, il notait au tableau et les élèves le copiaient dans leurs cahiers. Il posait souvent des questions aux élèves pour les faire réfléchir sur la préparation pour la rédaction et sur l'écriture même de la composition. Ils ont relevé des étapes de ces dernières (l'analyse du sujet, le choix d'un problème, l'élaboration du plan, etc.)

Pendant le débat dans la classe, ils sont tombés sur le mot «le domaine». Le professeur a interrompu l'explication et a écrit au tableau «lexique». Il a noté le mot «UN domaine» en écrivant l'article en majuscule. Il a souligné que ce mot était du genre masculin.

L'enseignant a écrit au tableau : «L'Europe et le monde à la veille de la Première Guerre mondiale». C'était un titre de la composition que les élèves allaient écrire plus tard. La classe a collectivement analysé le titre. Puis, les étudiants ont été sollicités de réfléchir sur ce sujet et individuellement noter leurs idées. Après 3 minutes de réflexion, le professeur leur a demandé ce qu'ils avaient noté et a écrit ces idées au tableau. Il en a discuté avec les élèves et a voulu que la discussion aboutisse à un exemple d'un plan structuré du travail.

Analyse du cours

Objectif du cours

L'objectif du cours observé était de **transmettre un savoir-faire** : d'apprendre aux élèves comment rédiger une composition. L'enseignant fait plusieurs fois par an les cours de méthodologie où les étudiants apprennent à travailler avec les documents variés, à les analyser et à écrire les dissertations. A travers ces travaux, il apprend aux élèves à réfléchir sur les problématiques. Lorsque le cours se penche sur un des sujets de l'histoire mondiale, son objectif est de transmettre le contenu du thème historique. Bien que le professeur apprenne de temps en temps aux élèves le vocabulaire, le but linguistique n'est pas défini. Le vocabulaire sert de support pour comprendre le contenu.

Les sujets abordés en cours concernent l'histoire mondiale. Les cours ne sont pas particulièrement focalisés sur l'histoire de la France. Selon le professeur, les chapitres consacrés à la France représentent à peu près 1/4 du programme d'un niveau.

Méthodes

Même si l'enseignant est français, il **combine** la **méthode française** avec l'approche méthodologique typique pour l'enseignement **tchèque**. Il apprend aux étudiants à étudier les documents et à élaborer la dissertation (la méthode française.) Il pratique également le cours magistral et les travaux dirigés (la méthode tchèque). Le professeur D. Brochot explique sa démarche : «J'essaie de trouver un juste milieu entre les deux systèmes : développer les capacités à utiliser les méthodes de l'histoire (plus propre au système français) tout en essayant d'apporter plus de connaissances que dans les programmes français. »

Le cours observé a été un exemple de la pratique de l'approche française. L'apprentissage de la composition est un élément typique du système français. Tandis que les

élèves tchèques en général ne savent pas la construire, les écoliers français sont habitués à écrire ce genre de travaux. Rédiger ce travail exige une grande réflexion préalable sur le sujet traité et une bonne préparation du plan bien structuré. Le professeur a parlé de plusieurs types de plan dont chacun avait une structure fixe avec le nombre d'arguments donné. Lors de la rédaction, il faut suivre cette structure. Cette façon d'écrire qui est « stricte » diffère de la façon tchèque qui est plus libre. Ce travail mène les élèves à réfléchir sur les sujets divers, à apporter les arguments et à structurer leur pensée. Les étudiants développent les stratégies d'argumentation.

L'approche tchèque travaille peu ces capacités. Elle se concentre plus sur la transmission des faits et exige avant tout la mémorisation de ceux-ci. Le professeur d'histoire constate que la méthode tchèque ne laisse pas de place pour la réflexion. Les élèves apprennent par cœur sans y réfléchir. Mais en même temps il avoue que les connaissances sont importantes. On a besoin du savoir pour pouvoir y réfléchir. Il reproche à la méthode française qu'elle néglige l'apprentissage des connaissances. Selon lui, la méthode tchèque et la méthode française, ce sont deux extrêmes. Il faut trouver un compromis. Le mieux est combiner les deux approches. L'une complète l'autre. Ceci est possible grâce à l'enseignement bilingue.

En cours d'histoire, l'enseignant applique principalement la **méthodologie de l'enseignement d'histoire**. L'**approche méthodologie de FLE** (français langue étrangère) est pratiquée aussi, mais dans une moindre mesure. Le professeur se concentre surtout sur le vocabulaire, notamment la terminologie de la discipline d'histoire. Abordant un sujet, il présente son vocabulaire (il l'écrit au tableau) pour que les élèves n'aient pas de difficulté de comprendre la problématique abordée. Il relève le vocabulaire aussi quand ils étudient un texte. Il explique le sens des mots en français. Quand les élèves font des erreurs au niveau de langue, l'enseignant les corrige : « A l'oral, je m'efforce de corriger toutes leurs erreurs, à l'écrit, je les corrige toutes. Les corriger le plus possible me semble essentiel. »

Le professeur D. Brochot juge qu'il faut apporter un support aux élèves qui ne sont pas locuteurs natifs francophones : « à tous les niveaux, il faut tenir compte du fait qu'on n'a pas des gens de langue maternelle française en face de nous, il faut donc toujours prendre le temps de faire un travail de langue. » Il n'enseigne pas la classe de 3^{ème} qui débute avec l'enseignement en français et chez laquelle le changement de langue d'instruction peut poser

le plus de problème. Il suppose que, s'il enseignait l'histoire à ce niveau, il passerait plus de temps à travailler sur des documents en expliquant plus de vocabulaire et qu'il favoriserait l'apport de connaissances sous forme écrite: réponses à des questions, textes à trous, etc. Le professeur appliquerait les techniques de « *scaffolding* », de « soutien ».

Communication en classe

La communication en classe ne s'est déroulée qu'**en français**. Quand l'enseignant a posé des questions, les élèves lui ont répondu en français. La compréhension ne posait pas de problème particulier. La production orale des étudiants n'a pas été fréquente. Ils ne communiquaient pas beaucoup. Ils réagissaient peu aux questions du professeur. D'après lui, cette classe est un peu problématique. Les élèves n'osent pas parler devant la classe. La communication en conséquent est difficile avec eux.

Le responsable de la section et en même temps le professeur de mathématiques a confirmé que cette classe était plutôt faible et que la communication avec les élèves était plus difficile qu'avec les autres classes. Il s'agit, d'après le responsable, d'une classe exceptionnelle dans le sens qu'elle n'est pas studieuses comme les autres (ce qui est habituel à ce lycée) et où certains élèves ont des difficultés à accomplir les exigences du cursus bilingue.

L'enseignant nous a dit qu'il observait assez régulièrement le *transfert négatif* (les interférences) de la langue tchèque chez les élèves de toutes les classes. Il observe que parfois ils traduisent littéralement de la langue tchèque en français. Cette façon de traduire ne donne pas toujours des résultats corrects. Elle peut causer des fautes dans la terminologie et dans la structure des phrases. Le professeur combat ce phénomène très activement car il craint que le transfert négatif puisse menacer l'idée que les élèves veulent exprimer.

Comparaison du cours de section bilingue avec les cours traditionnels

Si nous comparons le cours d'histoire de classe bilingue avec celui de classe monolingue tchèque, nous voyons que l'objectif est le même : la transmission du savoir. La classe bilingue développe en plus les capacités d'argumentation. Quant aux méthodes d'enseignement, de cours magistral et des travaux dirigés sont habituellement pratiqués dans les deux cas. Les élèves en section bilingue reçoivent en surcroît des cours de méthodologie où apprennent à analyser de divers documents et à rédiger les dissertations. Le travail sur le vocabulaire n'est un élément propre qu'à la classe bilingue.

Comparant le cours d'histoire en français avec les cours de français langue étrangère et prenant en compte le côté de la langue, nous constatons qu'en cours d'histoire l'apprentissage de la langue est moins systématique et plus naturel. Il est dirigé et plus conscient en cours de FLE. Dans les deux matières, toutes les capacités langagières sont développées – la production orale et écrite et la compréhension orale et écrite. Pour ce faire, dans les deux classes les mêmes méthodes de travail sont pratiquées – le travail avec le texte accompagné par des questions (la compréhension écrite), la rédaction des travaux (la production écrite), les discussions (la compréhension orale et la production orale), etc. Néanmoins, le déroulement des cours et les objectifs visés sont différents. En plus, il n'est pas touché le même répertoire de vocabulaire - en cours d'histoire, les sujets ne concernent que les faits historiques, tandis qu'en cours de FLE, on aborde des sujets variés.

Observation et analyse du cours de mathématiques

Nous avons été accueillis dans la classe de M. Jiří Bureš, professeur de mathématiques et aussi responsable de la section bilingue au lycée Jan Neruda.

Mathématiques

Les mathématiques est une des matières obligatoires au baccalauréat. Cette matière est dotée de **4 heures** par semaine tout au long du cursus. 2 heures par semaine sont dédoublées. La classe utilise des **manuels français** et d'autres documents complémentaires, éventuellement aussi des manuels tchèques pour certains sujets.

Le programme est composé des **programmes français et tchèque**. Il touche la majorité des sujets qui sont abordés aux lycées tchèques et aux lycées scientifiques en France. Certains sujets (par exemple le calcul différentiel et intégral) sont traités en plus par rapport aux programmes obligatoires dans les deux pays. Il y a certains thèmes faisant partie du programme tchèque qui ne sont pas enseignés. Les étudiants en dernière année peuvent opter pour le séminaire de mathématiques en langue tchèque qui complète ces sujets manquant.

Le baccalauréat de mathématiques ne se déroule qu'à l'écrit. Il est basé sur le programme des sections bilingues. Il ne s'agit donc pas de la même épreuve que celle du

baccalauréat national tchèque. Il est néanmoins au même niveau que celui-ci (le niveau supérieur du baccalauréat national).⁶⁶

Classe observée

L'observation s'est déroulée dans une autre classe de 5^e année (la classe parallèle à celle qui a été observée lors du cours d'histoire). L'**enseignant** de mathématiques est **tchèque**. Le sujet du cours était les limites des fonctions. La classe n'a pas utilisé le manuel. Les élèves ont travaillé avec une copie avec les exercices. Ils ont à disposition des manuels français mais ils s'en servent pas souvent.

Déroulement du cours

La classe a fait pendant tout le cours des exercices de limites. Ces exercices ont été le devoir des étudiants. Pour le contrôler, plusieurs élèves étaient successivement demandés de venir au tableau et de monter leur démarche et leur résultat d'un des exercices. L'enseignant contrôlait leur travail, les corrigeait et faisait des tours dans la classe pour voir comment les autres travaillaient. Il posait les questions concernant les démarches à toute la classe, il en discutait avec quelques élèves et il expliquait ce qu'ils comprenaient pas. L'enseignant montrait entre-temps les résultats des exercices sur les courbes qu'il projetait sur un mur au-dessus du tableau.

Analyse du cours

Objectif du cours

Le cours avait pour but d'apprendre aux élèves à savoir résoudre des exercices sur les « limites ». L'objectif des cours ne concerne que les mathématiques. L'enseignant ne poursuit pas un but linguistique.

Méthodes

Dans une vidéo tournée par TV Monde sur les atouts de l'enseignement bilingue, le professeur de mathématiques de la classe observée Jiří Bureš dit « qu'enseigner les

⁶⁶ «Základní informace o předmětech vyučovaných ve francouzském jazyce » Gymnázium Jana Nerudy. http://www.gjn.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=57&Itemid=162 (consulté le 15 octobre 2014).

mathématiques en français, ça change un peu tout- le système de travail, la pensée parce que les idées sont organisées autrement, les méthodes sont différentes... »⁶⁷

La méthodologie est entièrement basée sur la didactique de mathématiques. La méthode est plus proche de la **méthode appliquée** dans cette discipline **en France**. Elle est donc différente de la méthode tchèque, comme le professeur Bureš a mentionné. L'approche tchèque étudie de différents sujets à part, ils sont « fermés » dans les ensembles thématiques. Tandis que selon l'approche française le sujet ne constitue pas un ensemble fermé mais il est abordé chaque année et est, au fur et à mesure, approfondi. Le professeur J. Bureš explique cette démarche ainsi : « L'organisation du travail est différente parce qu'en mathématiques tchèques ou dans les sciences on fait un sujet en entier et puis on le laisse. Alors qu'ici on a un sujet qu'on développe un peu dans une année et après on y revient l'année suivante. On reprend le sujet, on développe en peu plus, ce que je trouve bon pour les sciences, pour bien comprendre. » Selon le professeur, grâce à cela, les élèves comprennent mieux les sujets traités.⁶⁸

L'enseignant ne travaille pas la langue. Il n'apprend pas la terminologie spécifique de manière systématique. Il ne relève pas, comme l'enseignant d'histoire, le vocabulaire lors du travail sur un sujet. Pour aider les élèves à suivre les cours en français, il pratique une des **stratégies de « scaffolding »** qui consiste à écrire plus au tableau. Il note des phrases de démarche plus complètes et plus souvent qu'il le ferait dans une classe monolingue. Les élèves ainsi arrivent plus facilement à suivre le sujet et à retenir la terminologie et la manière de s'exprimer dans les mathématiques en français.

Communication en classe

La communication en classe ne s'est déroulée **qu'en français**. Les élèves n'avaient pas de problème particulier ni de compréhension ni de production. Ils communiquaient avec le professeur, ils lui répondaient à ses questions et ils les posaient eux-mêmes aussi. Leur niveau de production orale est assez élevé. Ils maîtrisent bien la terminologie de mathématiques.

Les étudiants, entre eux, ils communiquent en tchèque, même lors du cours. Avec leur enseignant, il ne parlent qu'en français. Néanmoins il y a des moments où la communication

⁶⁷ « Destination Prague. » TV Monde. <http://www.tv5monde.com/cms/chaine-francophone/Revoir-nos-emissions/Destination-Francophonie/Episodes/p-24336-Destination-Prague.htm> (consulté le 25 octobre 2014).

⁶⁸ Ibid.

se passe dans leur langue maternelle. L'enseignant est le professeur principal de cette classe et lorsqu'il parle avec les élèves des affaires concernant la vie de classe, il s'exprime en tchèque. Il en est de même pour les consultations (quand les élèves viennent voir le professeur pour consulter par exemple leurs questions concernant les mathématiques). Il arrive qu'ils mélangent les langues lors d'une consultation. Ils parlent tchèque en utilisant la terminologie spécifique en français (qui leur est plus familière que celle en tchèque). Ce phénomène de mélange qui n'est pas rare chez les bilingues est appelé l'*alternance des codes*. Le dernier cas où on peut observer le recours au tchèque est chez les élèves qui débutent les mathématiques en français et qui n'ont pas encore développés les capacités de s'exprimer en langue d'enseignement. Ils posent de temps en temps des questions en tchèque au professeur, mais lui, il leur répond en français.

Comparaison du cours de section bilingue avec le cours traditionnel

Le cours de mathématiques en français ne diffère pas particulièrement de celui enseigné en tchèque. Il y a certaines différences dans l'organisation du travail et dans les méthodes de travail dues à l'application de la méthodologie française dont nous avons parlé précédemment. En plus, les élèves de classe bilingue exercent et apprennent naturellement la langue française dans le contexte naturel.

4.4. Conclusions de la recherche au lycée Jan Neruda

L'enseignement bilingue au lycée *Jan Neruda* est réalisé sous forme d'*immersion paritaire*. A peu près la moitié des matières se déroule en français. Les cours des DNL en langue cible visent un objectif principal - transmettre le savoir de la discipline. L'objectif linguistique n'est pas défini dans les programmes des DNL. En revanche, lors des cours la langue est apprise naturellement et le progrès de celle-ci est important. Les étudiants devraient atteindre à la fin de leurs études le niveau C1. C'est, en fait, un des objectifs généraux des études en section bilingue. Durant nos observations, nous avons pu voir que les capacités langagières des élèves étaient assez élevées. De cette école sortent, d'après nous, les vrais bilingues. Leur bilinguisme reste toutefois déséquilibré - le français étant la langue faible, il reste limité dans certains domaines sur le plan du vocabulaire compte tenu du fait que les étudiants n'abordent en français que certaines disciplines.

Les élèves atteignent leur bilinguisme grâce à l'enseignement du français renforcé et grâce au nombre important des DNL dans lesquelles ils sont immergés dans la langue cible. Les deux côtés de l'enseignement bilingue sont importants. M. Jiří Bureš, le responsable de la section, explique ce constat ainsi:

« Il faut pas que ça soit seulement la langue, c'est-à-dire les cours de langue. Il faut pas que ça soit seulement les matières. D'après moi, il faut les deux pour voir comment ça s'accompagne, comment le français peut fonctionner dans les différentes situations, différents systèmes. Et si on fait tout ça ensemble, ça fait à la fin une très bonne maîtrise de la langue donc je trouve que les deux manières sont complémentaires. »⁶⁹

Dans la partie théorique, nous avons constaté que la didactique bilingue se caractérisait par une rencontre de deux démarches méthodologiques (de la DNL et de la langue étrangère). Nous ne pouvons pas confirmer ce constat pour le cours de mathématiques. Mais il est valable, en partie, pour le cours d'histoire. Les deux approches se voient par exemple dans le travail avec le texte.

⁶⁹ « Destination Prague. » TV Monde. <http://www.tv5monde.com/cms/chaine-francophone/Revoir-nos-emissions/Destination-Francophonie/Episodes/p-24336-Destination-Prague.htm> (consulté le 25 octobre 2014).

Nous avons observé dans l'enseignement des DNL en français des techniques qui facilitent la compréhension aux élèves (les stratégies de « scaffolding » définies dans le chapitre 2).

Le français est un moyen d'enseignement, un outil de travail. La totalité du cours se déroule dans cette langue. En observant les classes, nous avons vu apparaître toutes les formes de langage que nous avons distinguées dans le chapitre 2 (le langage spécifique à la DNL, le langage académique, etc.). Les professeurs ont confirmé aussi l'apparition du transfert linguistique négatif chez les élèves et du phénomène d'alternance des codes (traités dans le chapitre 1).

Nous pouvons prouver les bénéfices culturels (traités dans le chapitre 2) de l'enseignement bilingue au lycée *Jan Neruda*. L'enseignement y est non seulement bilingue mais aussi biculturel – l'approche tchèque et l'approche française se côtoient. Les méthodes françaises qui sont appliquées en cours montrent aux apprenants une autre façon de travailler et une autre façon de penser et de voir le monde.

Conclusion

Dans ce travail, nous avons présenté l'enseignement en deux langues. Cette recherche avait pour objectif de faire découvrir la diversité des formes d'enseignement bilingue franco-tchèque existantes sur le territoire de la République tchèque ainsi que de faire un état des lieux des écoles dans lesquelles cet enseignement est réalisé, puis de montrer l'organisation de celui-ci et d'analyser sa réalisation.

Nous nous sommes d'abord intéressés à certains aspects de l'enseignement bilingue pour mieux comprendre ce type d'enseignement qui se caractérise par l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) à travers deux langues. Les écoles qui veulent le réaliser doivent avoir des enseignants compétents, un support didactique et des méthodes adaptées à ce type d'enseignement. Les écoles bilingues que nous avons observées lors de notre recherche remplissaient ces conditions. Certaines formes d'enseignement bilingue nécessitent un programme d'étude qui doit être élaboré selon des documents de curriculum spécifiques. En République tchèque, il s'agit des sections bilingues.

Les cours sont en général caractérisés par la rencontre de deux didactiques, celle de la langue étrangère et celle de la DNL. En effet, il y a deux tendances méthodologiques qui se côtoient. L'objectif principal d'une matière enseignée dans une langue étrangère est soit d'apprendre la langue étrangère soit de transmettre le savoir d'une DNL ou bien les deux. Dans tous les cas, la langue est bien plus qu'un objet d'apprentissage, elle est un moyen de communication dans la classe, un outil de travail et d'appropriation du savoir. Elle est, en fait, l'instrument de la communication utile. Ceci rend son assimilation plus efficace. A part l'avantage pour l'acquisition de la seconde langue, nous avons constaté également des bénéfices au niveau de l'enseignement bilingue pour la discipline non linguistique, puis au niveau cognitif et métalinguistique, pour l'apprentissage d'autres langues ainsi que des bénéfices culturels.

Lors de notre recherche pratique, nous avons confirmé l'utilisation de deux didactiques dans un cours et de la langue en tant que moyen. Cette étude pratique a pu montrer les avantages de l'enseignement bilingue sur de nombreux points. L'apprentissage de la langue étrangère s'en trouve favorisé, les DNL enseignées en français et en tchèque apportent, grâce aux différentes approches méthodologiques les élèves bénéficient d'une

diversité de points de vue culturels. Nous n'avons pas pu prouver d'autres bénéfices parce que notre recherche ne s'est pas focalisée sur ceux-ci.

Les écoles qui pratiquent ce type d'enseignement existent dans le monde entier. Nous nous sommes penchés sur l'enseignement franco-tchèque. En République tchèque, il y a plusieurs programmes franco-tchèques. Le *Lycée français de Prague* offre une éducation à la française et propose aussi des cours de tchèque. Cet établissement contient une école maternelle, primaire, un collège et un lycée. Il est surtout fréquenté par des français mais il accueille aussi des tchèques. Pour ces derniers il s'agit d'une immersion totale en français. Le collège propose un programme de compensation - un cursus bilingue franco-tchèque de 2 ans qui prépare les élèves tchèques à intégrer le système français. Nous n'avons pas particulièrement parlé de cette école puisqu'elle ne fait pas partie du système éducatif tchèque.

Selon nos recherches, les types d'enseignement bilingues franco-tchèque qui prédominent en République tchèque et qui sont intégrés au système éducatif tchèque se trouvent aux lycées de 8 ans, 6 ans (niveau collège et lycée) et de 4 ans (niveau lycée). Il s'agit de l'immersion tardive. Dans ces établissements, l'enseignement en deux langues est proposé dans les sections européennes et les sections bilingues. Les sections européennes ont été ouvertes dans 6 lycées (à Prague, Hradec Králové, Ostrava, Nový Jičín, Nymburk et à Zlín). Les sections bilingues sont implantées dans 4 lycées de 6 ans (à Prague, Brno, Olomouc, Tábor).

Notre étude s'est focalisée sur l'organisation et la réalisation de l'enseignement bilingue dans ces sections. Pour montrer le fonctionnement de ces dernières, nous avons analysé deux cas de lycée : le *lycée Na Zatlance* avec la section européenne et le *lycée Jan Neruda* avec la section bilingue.

La gestion des sections est basée sur la coopération entre la République tchèque et la France - concrètement les sections sont coordonnées par l'Institut français en coopération avec le Ministère tchèque de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports. Les sections européennes créent leur programme scolaire (« ŠVP ») selon le programme général (« RVP ») standard. Les sections bilingues le conçoivent selon le programme spécial pour les lycées bilingues (« RVP DG »).

Les élèves qui souhaitent entrer dans les sections doivent passer un concours d'admission. La connaissance préalable du français n'est pas nécessaire, sauf dans un seul

lycée de 4 ans *Na Zatlance*. Les lycées coopèrent avec des écoles partenaires en France avec lesquelles ils organisent les échanges d'étudiants. Les étudiants en section bilingue bénéficient de plus de possibilités de participer aux échanges.

Dans les deux sections, les élèves reçoivent d'abord tous les cours dans leur langue maternelle. Ils suivent dès le début une préparation linguistique intensive qui précède l'enseignement des DNL en français. Ce dernier commence en 2^{ème} année (à *Na Zatlance*) ou en 3^{ème} année (à *Jan Neruda*). L'enseignement renforcé du français continue est réalisé tout au long du cursus en section européenne et jusqu'à la 5^{ème} année en section bilingue.

Les sections européennes proposent l'immersion partielle. Le nombre de matières enseignées en français varie de 1 à 3. L'histoire est enseignée de manière bilingue dans tous les lycées. Le lycée *Na Zatlance* ne propose que l'histoire en français qui est en même temps enseignée également en tchèque. Les étudiants des sections bilingues sont dans une immersion paritaire. Les DNL en français sont les mêmes dans tous les lycées : histoire, géographie, mathématiques, chimie et physique. Le baccalauréat est bilingue (selon les modèles tchèque et français) tandis qu'en section européenne l'examen final est en tchèque (seulement selon le modèle du baccalauréat tchèque).

Parmi les objectifs généraux des sections, l'un est celui de développer chez les élèves la maîtrise du français au niveau B1 en section européenne (*Na Zatlance*) et C1 en section bilingue. Quant aux objectifs des DNL enseignées en français, ils ne sont pas identiques. En section européenne au lycée *Na Zatlance*, l'objectif principal du cours d'histoire est linguistique, c'est-à-dire que la priorité est de développer les connaissances et les compétences en langue française. Tandis qu'en section bilingue au lycée *Jan Neruda* l'objectif des DNL est de transmettre le savoir scientifique de la discipline. Toutes les deux ont pour objectif secondaire la transmission de la culture et de la civilisation (française).

Les matières non linguistiques en français sont enseignées par des français et aussi par des enseignants tchèques. Ils utilisent des manuels français. En ce qui concerne les méthodes de travail, nous avons observé que les enseignants combinaient deux approches : la tradition tchèque qui met l'accent sur les connaissances et sur l'apprentissage encyclopédique de celles-ci et l'approche française qui vise à développer les stratégies d'argumentation et à faire réfléchir les élèves sur les sujets abordés. La méthodologie française est plus développée en section bilingue. Cette recherche a montré aussi que deux didactiques se côtoyaient dans certains cours - celle du français langue étrangère (FLE) et celle de la DNL. Les méthodes de

FLE ont été plus observées en cours d'histoire en section européenne qui est, en fait, considéré comme un cours de langue particulier.

La communication en classe ne se déroulait pas de la même manière en section bilingue qu'en section européenne. Alors qu'en section bilingue elle se faisait uniquement en français, en classe européenne nous avons pu observer des recours au tchèque tant de la part des élèves que du professeur.

Nous avons touché plusieurs problématiques concernant l'enseignement bilingue dans ce travail. Ces sujets peuvent servir de matière de départ pour d'autres recherches sur l'enseignement en deux langues, par exemple pour une étude plus approfondie sur les bénéfices de ce type d'enseignement ou pour une recherche sur l'influence de la langue étrangère sur la communication en classe.

En guise de conclusion, nous pouvons constater que l'enseignement bilingue franco-tchèque est bien réalisé dans les écoles en République tchèque. Dans les sections bilingues et européennes, les élèves y sont bien préparés pour suivre des cours en langue étrangère grâce à l'enseignement renforcé du français. Ils ont non seulement accès aux matières enseignées en français, mais ils peuvent aussi participer aux séjours en France grâce à la coopération avec les écoles françaises. Les élèves peuvent ainsi développer le bilinguisme franco-tchèque. La maîtrise du français par les étudiants des sections bilingues est assez élevée. Les élèves des sections européennes ont un niveau de français plus faible, parce que l'enseignement bilingue est moins développé dans ces sections. Si les élèves veulent être complètement immergés dans le milieu français, ils peuvent fréquenter le Lycée français de Prague qui ouvre ses portes non seulement aux immigrés francophones mais aussi aux élèves tchèques.

Enfin, si l'on veut devenir bilingue franco-tchèque, tout en restant en République tchèque, la meilleure possibilité de le devenir est dans ces programmes bilingues mentionnés. Outre les bénéfices au niveau de langue, nous y voyons aussi des bénéfices sur le plan culturel. Les matières non linguistiques qui introduisent les méthodes et les approches françaises montrent aux élèves de nouvelles manières de travailler et d'aborder les sujets. Tout cela les enrichit et ouvre leur esprit. Les élèves bilingues apprennent aussi à voir le monde au travers d'autres yeux et à mieux se connaître soi-même. Nous pouvons conclure sur un proverbe tchèque « kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem » que l'on peut se risquer à traduire ainsi : « Plus on connaît de langues, plus d'hommes nous sommes. »