

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav románských štúdií

Bakalárska práca

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav románských štúdií

Bakalárska práca

Matúš Kováč

L'enseignement d'une « discipline non linguistique » (DNL) dans le système éducatif tchèque

Výučba nejazykového predmetu v cudzom jazyku v českom školskom
vzdelávacom systéme

DNL in Czech education

Praha 2018

Vedúca práce: PhDr. Sylva Nováková, Ph.D.

Pod'akovanie

Týmto by som chcel pod'akovať školiteľke mojej bakalárskej práce PhDr. Sylve Novákovej, Ph.D. za jej odborné vedenie, metodickú pomoc, kontakty a cenné rady, ktoré mi poskytla pri jej vypracovaní. Ďalej by som chcel pod'akovať Mgr. Eve Proksovej za čas a ochotu pri rozhovore.

Vyhlásenie

Čestne vyhlasujem, že bakalársku prácu som vypracoval samostatne, neporušil som autorský zákon a použitú literatúru som uviedol na príslušnom mieste a riadne citoval všetky použité premene a literatúru a že práca nebola využitá v rámci iného vysokoškolského štúdia či k získaniu iného alebo rovnakého titulu.

V Prahe, dňa 31.7.2018

.....
Matúš Kováč

Abstrakt

Predkladaná bakalárska práca s názvom *Výučba nejazykového predmetu v cudzom jazyku v českom školskom vzdelávacom systéme* sa zaoberá možnosťami pedagóga v Českej republike vyučovať v cudzom, francúzskom jazyku. Teoretická časť pojednáva o definícií bilingválnosti, interdisciplinarity v kontextu matematiky, o histórií bilingválnosti v Českej republike a v neposlednom rade aj o medzinárodnej organizácii frankofónie, ktorá dnes zastrešuje všetky medzinárodné projekty podporujúce francúzštinu. V neposlednom rade podrobne popisuje princíp metód, ktoré umožňujú vyučovať v cudzom jazyku a v súvislosti s tým aj dôležité náležitosti, ktoré musia kandidáti splňať. Praktická časť sa venuje gymnáziu Bohumila Hrabala v českom Nymburku, kde sa vyučuje dejepis vo francúzštine a v rozhovor ma za cieľ spojiť teoretické informácie a ukázať ako to v skutočnosti funguje pomocou reálneho svedectva.

Kľúčové slová: bilingválne gymnázia, DNL, francúzsky jazyk. vzdelávanie, zamestnanie.

Abstract

The bachelor thesis entitled *DNL in Czech education* deals with the possibilities of a teacher in the Czech Republic to teach in a foreign, French language. The theoretical part deals with the definition of bilingualism, interdisciplinary in the context of mathematics, the history of bilingualism in the Czech Republic and, last but not least, with the international organization of Francophonie, which today covers all international projects supporting French. Finally, he describes in detail the principle of methods that allow teaching in foreign languages and, in this connection, the important features that candidates must meet. The practical part is dedicated to the Bohumil Hrabal grammar school in Nymburk, where the history of French is taught, and the purpose of the interview is to combine the theoretical information and to show how it actually works with real testimony.

Keywords: bilingual section, DNL, education, French language, profession.

SOMMAIRE

Introduction	9
I. Partie théorique	9
1 DNL - Définition, histoire et emploi	11
1.1 La notion de la DNL et du bilinguisme	11
1.2 L'interdisciplinarité	13
1.2.1 Les mathématiques	14
1.3 L'histoire du bilinguisme en Europe et en République tchèque	15
1.4 L'Organisation Internationale de la Francophonie	18
1.5 Les motivations de DNL dans les écoles tchèques	21
2 L'intégration de l'enseignement bilingue dans le système éducatif tchèque	24
2.1 Les lycées bilingues	24
2.2 L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère	27
2.2.1 L'implantation d'EMILE dans l'enseignement	28
2.2.2 La méthode EMILE et l'intégration	29
2.2.3 La méthode EMILE et conditions d'intégration	31
2.2.4 La méthodologie EMILE	31
2.2.5 L'apprendre par EMILE en République tchèque	32
2.2.6 Les compétences pour devenir l'enseignant « EMILE »	32
2.3 De l'Erasmus vers l'Erasmus +	35
II. Partie pratique	38
3 Le fonctionnement de DNL dans le système éducatif tchèque	38
3.1 Lycée Bohumil Hrabal à Nymburk	38
3.1.1 L'histoire du lycée	39
3.1.2 Le projet spécial du lycée	41
3.1.2.1 Les activités clés	42
3.1.2.2 La description du projet	42
4 La vie d'un enseignant	44
4.1 Les débuts	44
4.2 Les motivations	45
4.3 Le travail	45
4.4 L'enseignement de la DNL	46

4.5	Les compétences nécessaires	47
4.6	La raison	47
4.7	L'avis personnel	47
	Conclusion	49
	Résumé	51
	Resumé	52
	Resumé	53
	Zoznam použitej literatúry	54
	Prilohy	59

Zoznam skratiek

DNL	Discipline non-linguistique
EMILE	Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère
TC	Test commun
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
TIC	Techniques informatiques et communicatives
CLIL	Content and Language Integrated Learning
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
SPF	Service Public Fédéral
CV	Curriculum Vitae
UE	Union Européenne

Introduction

Comme le titre annonce, j'aimerais bien présenter dans ce travail proposé les moyens d'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL), c'est-à-dire, les disciplines qui sont enseignées en autre langue que maternelle. Étant un ancien élève d'un lycée bilingue franco-slovaque, je m'intéresserai aux matières enseignées en français.

Ce travail sera divisé en deux parties. La partie théorique, où nous allons décomposer les définitions et expliquer les concepts et la partie pratique, où nous allons informer sur l'application de la théorie dans la pratique.

J'ai choisi ce sujet justement grâce au fait que j'ai fréquenté l'un de quatre lycées bilingues en Slovaquie, celui à Bratislava qui sont en proche coopération avec les autres quatre lycées bilingues franco-tchèque en République tchèque. Ces sections sont les mêmes, c'est-à-dire qu'ils ont les mêmes sujets de baccalauréat et d'autres choses grâce aux accords avec les gouvernements tchèque, slovaque et français.

Cependant, les lycées bilingues ne sont pas le seul moyen de participer à l'enseignement des langues étrangères. L'objectif de notre thèse présentera trois projets les plus importants de l'enseignement de la DNL, comme le lycée bilingue déjà mentionné, la méthode EMILE et le projet ERASMUS + que les étudiants adorent.

Dans la partie théorique, nous examinerons plus en détail les différentes méthodes actuellement appliquées. Avant cela, nous devons traiter de la notion de base, qui est nécessaire pour notre sujet. Le but de notre travail n'est pas de décomposer le bilinguisme en détails, mais de se rappeler et de définir ce qu'est le bilinguisme et que l'on peut également trouver dans le milieu scolaire. Par conséquent, en ayant défini des concepts qui seront très communs au travail, nous pourrions nous consacrer à des méthodes d'enseignement dans une langue étrangère.

Le travail présenté devrait être une évaluation critique de ces trois méthodes. Les jeunes, en particulier ceux qui décident encore sur l'enseignement comme leur profession, ainsi que les enseignants actuels devraient obtenir à partir de ce travail des informations précieuses qui pourraient affecter théoriquement leur orientation future. De même, pour les personnes qui étudient actuellement la pédagogie, ce travail pourrait donner un peu de lumière s'ils décident si enseigner dans une langue étrangère ou non.

L'apprentissage dans la langue étrangère n'est pas facile, apprendre autre que la langue maternelle doit être encore plus difficile. On pourrait supposer qu'un certain nombre de

formations, de cours et une variété d'éducation complémentaire accompagneront l'enseignant de la DNL. Ces travaux de baccalauréat devraient être traités ainsi qu'autres qualifications nécessaires. En tant qu'ancien élève de lycée bilingue et étudiant actuel des mathématiques en mettant l'accent sur l'éducation, l'information est utile non seulement pour les lecteurs de mon travail, mais également pour moi-même.

Nous essaierons d'appliquer des informations théoriques à la partie pratique. La partie pratique consistera à appliquer la méthode EMILE au lycée Bohumil Hrabal à Nymburk. Nous allons traiter cette école qui n'est pas un lycée bilingue. Dans le même temps, nous présenterons un projet à travers lequel cet enseignement ne peut être réalisé. Dans le même temps, lors de la présentation de cette école, je me concentrerai également sur les raisons du choix de cette école.

Un autre avantage pratique pour le groupe cible sera une interview sur ce travail. En tant que sujet de cette interview, j'ai interrogé mon ancien professeur de lycée bilingue de Bratislava, à qui j'ai posé des questions sur sa vie en relation avec le travail de DNL. Je lui ai demandé l'évaluation la plus significative et la plus objective du travail d'un enseignant qui enseigne un sujet scientifique dans une langue non maternelle. Avec les connaissances théoriques, le lecteur aura une image complète de l'enseignement de DNL en République tchèque.

I. Partie théorique

1 DNL - définition, histoire et emploi

Pour commencer notre travail, nous allons nous plonger dans la définition du mot bilinguisme qui est le mot essentiel de cette thèse. L'abréviation DNL sera définie ainsi que les types du bilinguisme. Ensuite, le chapitre traitera l'histoire de l'éducation bilingue, c'est-à-dire de l'éducation en langue étrangère, du bilinguisme depuis le Moyen Âge jusqu'à nos jours, présentera aussi les conditions sociales en tant que la raison d'être bilingue à chaque époque. Il s'intéressera également aux premières discussions et emplois de DNL dans le monde et en Europe.

À la fin, ce chapitre traitera aussi les emplois du bilinguisme dans le système éducatif tchèque. Cette partie présentera la façon d'intégrer l'enseignement bilingue dans les systèmes éducatifs mondiaux mais aussi dans celui de la République tchèque.

1.1 La notion de la DNL et du bilinguisme

Pour bien ouvrir ce sujet il faut d'abord définir ce qui est essentiel pour notre sujet et alors qu'est-ce qu'une discipline non-linguistique et quel est le sens du mot « bilingue » ou « bilinguisme ». Même si cela pourrait nous paraître facile, il faut bien distinguer plusieurs types de bilinguisme.

Une discipline non linguistique ou DNL comme une abréviation plus utilisée est une sorte de discipline enseignée dans une langue étrangère comme par exemple en anglais ou en français ou en fait en n'importe quelle langue. C'est-à-dire que la majorité de cours, voir le cours complet, est enseignée en cette langue. Les enseignants d'origine étrangère généralement expliquent la nouvelle leçon uniquement en langue étrangère. Quant aux matières scientifiques, les travaux pratiques ne sont pas uniquement enseignés en langue étrangère mais les protocoles doivent être faits de la même manière comme si c'était fait dans le pays de la langue. Tous les requis des matières sont traitées comme si le sujet était enseigné dans le pays dont la langue officielle est la langue du cours.

On peut distinguer beaucoup d'avantages de l'éducation en langue étrangère. Nous allons mentionner juste deux grands avantages que ce type d'enseignement.

Tout d'abord c'est sûrement l'apprentissage d'une manière différente. Chaque pays a une autre façon d'enseigner, de différents requis au niveau de la rédaction, de la nomenclature, de l'écriture etc. La DNL apporte une autre vision sur la même chose, par exemple le fait que la définition du nombre dérivé est la même dans le monde entier pourtant l'écriture, le calcul ou le moyen de rédaction varient selon les pays, les cultures etc.

L'autre avantage est, sans aucun doute, l'amélioration de la langue en laquelle les étudiants suivent le cours. Là, il faut dire que notamment dans les disciplines scientifiques les élèves trouvent beaucoup de difficultés¹ aussi dans les lycées bilingues dont on parlera dans les chapitres suivants. Les élèves trouvent les sujets des cours de mathématiques, de physique ou de chimie difficiles à apprendre à cause de la différenciation en nomenclature, vocabulaire et en rédaction.

Mais prenons une définition d'un dictionnaire : « *Situation d'un individu parlant couramment deux langues différentes (bilinguisme individuel) ; situation d'une communauté où se pratique concurremment deux langues* » (Larousse, 2011 : page 116). Autrement dit le bilinguisme est, dans le sens propre, la capacité d'un individu ou d'un groupe de parler deux langues différentes couramment, sans faisant les graves fautes de grammaire ou de lexique.

La personne bilingue parle deux langues étrangères. Mais existe-t-il d'autres définitions du mot bilinguisme ? Selon le livre *Devenir bilingue c'est un processus d'acquisition des langues à des âges différents* (Dejmalová, 2011), il existe plusieurs types de bilinguisme. Donner une liste exhaustive n'est pas le sujet de ce mémoire, nous allons nous concentrer alors juste à deux catégories au niveau de la maîtrise de la langue.

Selon Abdelilah-Bauer B. (2008) nous connaissons deux types de bilinguisme :

- a) ***Bilinguisme équilibré*** – le cas d'un enfant ayant des parents parlant différentes langues, par exemple la mère parle français, le père parle anglais. Il s'agit d'un cas rare. L'enfant apprend plus ou moins les deux langues en même temps et est capable, à l'âge d'adolescent, parler deux langues couramment.
- b) ***Bilinguisme déséquilibré*** – le cas où l'une des deux langues prédomine, c'est-à-dire que l'individu parle mieux une langue, cette langue est majoritaire. Cela peut être causé par le bilinguisme des parents, c'est-à-dire que chacun a une différente langue maternelle mais ils communiquent ensemble en une seule langue. L'enfant généralement apprend la

¹ Selon l'étude privée faite pendant le stage de mathématiques dans le lycée Jan Neruda à Prague.

langue de communication en tant que la langue maternelle, l'apprentissage de l'autre langue dure plus longtemps.

Cette répartition est causée par l'environnement d'apprentissage. L'environnement est l'un des facteurs le plus important. Plusieurs environnements d'apprentissage peuvent être distingués également selon Abdelilah-Bauer B. (2008) :

- a) **Familial** - l'apprentissage de la langue étrangère se passe uniquement en famille par l'intermédiaire des parents, grands-parents ou d'autres membres de la famille.
- b) **Institutionnel** – l'apprentissage se passe dans les institutions comme des écoles maternelles, primaires, dans les lycées, dans les universités ou dans les écoles de langues destinées seulement à l'apprentissage de la langue.

Dans notre thèse nous traiterons les différents types de l'enseignement en deux langues dans des écoles. Pour cela nous allons nous concentrer sur le fait que le bilinguisme sera équilibré et l'environnement d'acquisition sera institutionnel. Du fait que notre travail traitera l'enseignement dans une langue étrangère, nous devons aussi définir comment est possible lier deux disciplines ensemble, l'enseignement d'une matière scolaire et en fait l'enseignement d'une langue. Dans le chapitre suivant, l'interdisciplinarité sera définie.

1.2 L'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité implique la combinaison de deux disciplines académiques ou plus en une seule activité (par exemple, un projet de recherche). Elle tire des connaissances d'autres domaines nouveaux comme la sociologie, l'anthropologie, la psychologie, l'économie etc. en pensant à travers les frontières. Elle est liée à un domaine interdisciplinaire qui est une unité organisationnelle franchissant les frontières traditionnelles entre les disciplines académiques ou les écoles de pensée, au fur et à mesure que de nouveaux besoins et de nouvelles professions émergent. Les grandes équipes d'ingénierie sont généralement interdisciplinaires car une centrale électrique ou un téléphone mobile ou un autre projet nécessite la fusion de plusieurs spécialités. Cependant, le terme « interdisciplinaire » est parfois limité aux milieux universitaires (Nissani, 1997).

Le terme interdisciplinaire est appliqué dans les pédagogies d'éducation et de formation pour décrire des études qui utilisent des méthodes et des idées de plusieurs disciplines établies ou domaines d'études traditionnels. L'interdisciplinarité implique des chercheurs, des étudiants et des enseignants dans le but de relier et d'intégrer plusieurs écoles de pensée, de professions ou de technologies universitaires, ainsi que leurs perspectives spécifiques, dans la poursuite d'une tâche commune. L'épidémiologie du VIH / SIDA ou le réchauffement climatique nécessite la compréhension de diverses disciplines pour résoudre des problèmes complexes. L'interdisciplinarité peut être appliquée lorsque le sujet semble avoir été négligé ou même déformé dans la structure disciplinaire traditionnelle des établissements de recherche, par exemple, les études féminines ou les études sur les régions ethniques. L'interdisciplinarité peut également être appliquée à des sujets complexes qui ne peuvent être compris qu'en combinant les perspectives de deux ou plusieurs domaines.

L'adjectif interdisciplinaire est le plus souvent utilisé dans les cercles éducatifs lorsque des chercheurs de deux disciplines ou plus regroupent leurs approches et les modifient pour mieux les adapter au problème, y compris le cas du cours en équipe où les étudiants doivent comprendre un sujet donné en termes de multiples disciplines traditionnelles. Par exemple, le sujet de l'utilisation des terres peut apparaître différemment lorsqu'il est examiné par différentes disciplines, par exemple, la biologie, la chimie, l'économie, la géographie et la politique.

1.2.1 Les mathématiques

L'une des disciplines scolaires en combinaison avec la langue peut être les mathématiques. Les mathématiques occupent une place très importante dans le monde moderne. Il est remarquable que les mathématiques jouent un rôle essentiel dans les professions techniques et les dernières recherches. Il y a des années, les gens croyaient que les mathématiques étaient juste une discipline pour le milieu scolaire. Nous réalisons maintenant que les mathématiques sont plus un outil qu'une discipline. Cet argument vient parce que les mathématiques sont maintenant « l'ingrédient » principal de tout « bien fini » en sciences pures ou en sciences appliquées. Les technologies modernes en médecine, les développements récents dans la communication, la croissance rapide de l'ingénierie sont dus aux mathématiques pour une grande étendue. Ainsi les outils mathématiques ont permis de nombreuses avancées dans le temps présent.

Beaucoup de personnes ont tendance à utiliser le mot interdisciplinaire comme le synonyme du pluridisciplinaire. Mais, interdisciplinaire signifie un thème plus élevé, ce qui signifie mélanger plus d'une discipline dans une juste proportion. La signification du dictionnaire dans le dictionnaire est « impliquante deux ou plusieurs disciplines académiques, scientifiques ou artistiques » (Webster's New Collegiate Dictionary, 2018). Ce n'est pas seulement la combinaison de deux ou plusieurs disciplines mais une discipline, qui est facilitée par une ou plusieurs disciplines. Même si les approches interdisciplinaires en mathématiques peuvent susciter l'intérêt des élèves pour l'apprentissage des mathématiques, elles ne sont pas recommandées dans les programmes scolaires. Dans les écoles, il est difficile de mettre en œuvre des programmes interdisciplinaires. Mais le professeur de mathématiques pourrait tenir l'étudiant au courant des sujets différents où les connaissances de mathématiques étudiées peuvent être appliquées. Les enseignants des sujets concernés devraient également être généreux de souligner les sujets en mathématiques qui sont utilisés dans le développement de leurs sujets à l'étude. Il devrait y avoir une coordination avec le professeur de mathématiques et d'autres enseignants. Puisque les mathématiques sont un type de sujet, ce qui est le plus nécessaire pour développer d'autres sujets, il peut être utilisé comme un composant dans de nombreuses combinaisons interdisciplinaires (Antman, 2000).

Bien que nous ayons vu que les mathématiques sont un outil essentiel pour d'autres disciplines, c'est un type de sujet entièrement différent. Les mathématiques sont complètement abstraites, tandis que d'autres disciplines sont étroitement liées au monde physique. En tant que notre nature, nous pouvons frémir à la pensée de n'importe quoi, ce qui est abstrait, et par conséquent, certains d'entre nous peuvent avoir un blocage mental contre les mathématiques. Nous pouvons considérer ceci avec l'importance voulue tout en formant des cours interdisciplinaires impliquant des mathématiques. Il faudrait travailler à les convaincre de la véritable nature des mathématiques et à les sensibiliser au fait qu'il n'y a rien de si terrifiant dans l'abstraction des mathématiques.

1.3 L'histoire du bilinguisme en Europe et en République tchèque

Après avoir présenté la notion du bilinguisme et de l'interdisciplinarité, il faut aussi présenter l'histoire du bilinguisme francophone dans l'Europe ainsi que dans la République tchèque.

Commençons par le début, par le Moyen Âge. Déjà à cette époque il y avait des personnes complètement bilingues. Ce n'était pas grâce à l'éducation qui à cette époque n'était pas du tout développée comme maintenant. La raison d'avoir été bilingue est facile. Les gens ont généralement appris les langues étrangères en les employant dans la vie quotidienne comme dans la marchandise ou en faisant leur profession.

La situation a changé au 18^e et au 19^e siècle. L'apprentissage par l'emploi n'était pas la seule façon à apprendre la langue. Surtout les familles riches étaient capables de payer l'enseignant à leurs enfants. À part de la langue étrangère et des matières comme l'histoire ou la géographie, les enseignants ont combiné aussi les deux matières en même temps. C'est-à-dire, qu'ils enseignaient les matières en langue étrangère. Constatons donc que l'enseignement bilingue existe depuis longtemps (Wolff, 2007).

Au 20^e siècle, la situation était vraiment difficile. Après avoir passé les deux guerres mondiales où le bilinguisme était à la fois l'avantage et à la fois l'inconvénient, l'enseignement bilingue mais aussi l'enseignement en général était en déclin. Avant les années soixante-dix, l'enseignement bilingue était présent uniquement autour des frontières. Il faut aussi rappeler que pendant le communisme, le russe était une seule langue permise dans les pays qui faisaient partie du bloc communiste. Leurs habitants étaient obligés d'apprendre le russe comme la langue étrangère, les autres langues étaient très limitées voir interdites.

Les premiers signes de l'enseignement bilingue se trouvaient uniquement dans les métropoles ou dans les écoles « de minorité », surtout en Suisse (Eurydice, 2006, Šmídová, 2012). L'expérience canadienne de l'enseignement profond entre les années soixante-dix et quatre-vingt a bien sûr influencé l'enseignement en langue étrangère. La colonisation du Québec par des familles anglophones a provoqué, dans une certaine mesure, l'enseignement bilingue. Les parents voulaient que leurs enfants parlent aussi français dans l'endroit francophone. L'éducation profonde dans ce cas-là a mené à nombreuses études de l'efficacité, de la didactique. Même si cette éducation ne pouvait pas être directement placée dans le système éducatif de l'Europe, il faut dire que ce système a beaucoup influencé l'enseignement bilingue en Europe (Eurydice, 2006).

Les débats sur la nécessité de l'enseignement bilingue (DNL) en Europe ont commencé il y a 25 ans. Le souhait de la Commission européenne est que chaque habitant de l'Europe parle à part de sa langue maternelle aussi de deux autres langues (Enseignement et apprendre -Vers la société cognitive, 1995). Dans *Le Livre blanc* l'accent est justement mis sur l'enseignement en langues étrangères : « *il conviendrait même que, comme dans les*

Ecoles européennes, la première langue étrangère apprise devient la langue d'enseignement de certaines matières dans le secondaire » (Livre blanc, 1996 : page 58).

L'existence de l'Union Européenne a assuré une nouvelle méthode de l'enseignement en Europe, EMILE (Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) ou en anglais CLIL (Content and language integrated learning) qui devrait assurer la diversité des langues ce qui sera traité dans les chapitres suivants.

Cette notion a été mentionnée pour la première fois dans les années quatre-vingt-dix et jusqu'à maintenant assure l'enseignement pour les familles « mobiles », c'est-à-dire pour les immigrées qui étaient à l'époque mais sont même aujourd'hui en croissance constante. Ce programme assure l'opportunité pour ceux dont la langue du pays n'est pas la langue naturelle. Nous traiterons le fonctionnement de ce programme dans le paragraphe suivant.

Même si ce travail se concentre uniquement à l'éducation de DNL dans le système éducatif tchèque, avant d'entrer dans ce sujet une comparaison des pays européens sera traitée ainsi que ceux hors de l'Europe qui proposent l'enseignement francophone. Dans le tableau ci-dessous de 2012 il s'y trouve certains pays dans l'ordre alphabétique avec leur nombre de sections bilingues francophones.

Comme nous avons déjà mentionné, le siège de DNL est justement au Canada, au Québec. Il y a plus de 2000 possibilités de suivre le cours en français. Les familles anglophones qui venaient de s'installer dans l'endroit francophone pouvaient suivre les cours seulement grâce à leur éducation profonde. Le nombre de sections bilingues au Vietnam est remarquable, il y en a 104 ce qui est le deuxième nombre le plus haut. Le nombre de sections bilingues françaises en République tchèque est très petit, seulement quatre ce qui est le même nombre qu'en Slovaquie. La liste de ces sections en République tchèque est dans l'annexe, tableau 2, en Slovaquie sont ces-ci : Lycée Metodova à Bratislava, Lycée M. R. Štefánik à Košice, Lycée L. Štúr à Trenčín, Lycée J. G. Tajovský à Banská Bystrica.

Concentrons-nous maintenant sur l'histoire et le fonctionnement des sections bilingues en République tchèque après 1989². Les premières idées de l'enseignement en langue étrangère étaient venues dans les années quatre-vingt-dix. La première langue étrangère n'était pas l'anglais mais justement le français. Les lycées bilingues franco-tchèques étaient fondés entre 1990 et 1995 et avaient au début de leur existence cinq années d'études. Les changements dans le système éducatif tchèque en 1996 ont causé qu'à part l'apparition des lycées espagnols, anglais ou italiens, la durée d'études dans tous les lycées bilingues a été

² Le chute de communisme

prolongé en six ans d'études. Le nombre de lycées bilingues franco-tchèques a augmenté en quatre (Lycée Jan Neruda à Prague, Lycée Matyas Lerch à Brno, Lycée Pierre de Coubertin à Tábor, Lycée Slave à Olomouc) (Disponible sur le site de Label France Education, 2018). Le fonctionnement sera décrit de manière plus détaillée en chapitre 2.1.

1.4 L'Organisation Internationale de la Francophonie

Quand on parle de l'enseignement dans le français en République tchèque, il faut absolument mentionner l'organisation internationale de la Francophonie à laquelle fait partie. Cette organisation assure tous avantages de la francophonie, en coopération avec l'ambassade française assure les possibilités de l'enseignement de la DNL. L'OIF est l'un de piliers de l'enseignement en langue étrangère.

L'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) connue en général sous le nom de la Francophonie est une organisation internationale incluant les pays et régions où le français est une lingua franca ou la langue d'usage, où la majorité de la population est francophone (les personnes parlant français) ou où il y a une affiliation notable avec la culture française.

L'organisation englobe cinquante-quatre états membres et gouvernements, trois membres associés et vingt observateurs. Le terme de la francophonie (avec une minuscule « f ») fait également référence « à la communauté mondiale des peuples, de langue française comprenant un réseau d'organisations privées et publiques » (le 26 Mars : 2014) à promouvoir des liens entre l'égalité des pays où les Français ou la France ont joué un rôle historique important sur le plan culturel, militaire ou politique.

Le géographe français Reclus Grenouillère, frère de Elisée Reclus, a inventé le mot Francophonie en 1880 pour désigner la communauté des personnes et des pays utilisant la langue française. La Francophonie a été inventé alors pour la deuxième fois par Léopold Sédar Senghor en 1962.

Cette organisation a été créée le 20 mars 1970 et son siège est toujours à Paris. Sa devise est égalité, complémentarité, solidarité et fait une allusion délibérée à la devise de la France : Liberté, Égalité, Fraternité. Elle a commencé comme un petit club des pays francophones du Nord, la Francophonie a depuis évolué vers une organisation mondiale dont les nombreuses branches coopèrent avec ses états membres dans les domaines de la culture, la science, l'économie, la justice et la paix (OIF, 2014).

Les pays créateurs étaient la France, le Canada, certains pays africains dont le français est la langue officielle et le Vietnam. La République tchèque fait partie de cette organisation depuis 1999 en tant qu'un pays observateur. En février 2018, cette organisation a réuni 84 pays parmi lesquels les cinquante-quatre sont des « Etats et gouvernements membres de l'OIF », les vingt-six sont des « Etats observateurs » et les quatre restants sont des « Etats associés ».

La répartition de ces états se propose sur l'image dans l'annexe à la fin du document.

« *L'organisation internationale de la Francophonie ... mène des actions politiques et de coopération multilatérale ... selon les missions établies par les sommets de la Francophonie* » (OIF : 2010, page 310). Les sommets réunissent les chefs d'Etats et de gouvernements des pays membres de l'Organisation internationale de la Francophonie où ils discutent la politique internationale, l'économie mondiale, la coopération linguistique française, les droits humains, l'éducation, la culture et la démocratie. Les actions de l'Organisation internationale des Francophones sont prévues pour une période de quatre ans et sont accompagnées par les contributions de ces membres.

La Charte de la Francophonie définit le rôle et les missions de l'organisation. La charte actuelle d'Antananarivo a été adoptée le 23 novembre 2005. Le sommet a eu lieu à Ouagadougou, au Burkina Faso le 26-27 novembre 2004 et a vu l'adoption d'un cadre stratégique pour la période de 2004-2014.

Les quatre missions de ce sommet de Burkina Faso (2004) de la Francophonie sont :

- a) *Promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique,*
- b) *Promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l'Homme,*
- c) *Soutenir l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche scientifique,*
- d) *Développer la coopération pour le développement durable.*

Voyons ces parties plus en détails.

A) *Promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique*

La mission principale de l'organisation est la promotion de la langue française en tant que la langue internationale et la promotion de la diversité culturelle et linguistique mondiale à l'ère de la mondialisation économique. À l'égard des pays qui sont membres de la

Francophonie, ils ont largement contribué à l'adoption de la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles par l'UNESCO.

Au niveau national, il y a le problème de la promotion de la langue française dans le cadre de sa coexistence avec d'autres partenaires ou les langues internationales dans les pays membres, spécialement en Afrique. « *Le maintien de l'importance relative du statut du français constitue un impératif qui ne peut être relevé sans le développement d'une solidarité et la mise en commun des moyens et des ressources entre les pays engagés dans la langue française au sein de leurs sociétés respectives* » (OIF, 2004 : page 8).

La Francophonie a été un pionnier en matière de la reconnaissance de la diversité culturelle et du dialogue des cultures. Il doit trouver des moyens de faire face à la tendance à l'uniformité qui accompagne la mondialisation et favorise la préservation et le développement de la diversité culturelle.

B) Promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l'Homme

S'inspirant du Commonwealth des Nations, la Francophonie a comme objectif de déclarer la promotion de la démocratie et des droits de l'Homme. À la suite de la déclaration de Bamako du 3 novembre 2000, la Francophonie s'est donné les moyens financiers d'atteindre un certain nombre d'objectifs à cet égard.

« *La Francophonie entend apporter une contribution significative à la promotion de la paix, de la démocratie et du soutien à l'État de droit et aux droits de l'Homme en mettant l'accent sur la prévention. Une vie politique apaisée et la jouissance par les citoyens de tous leurs droits, objet de la Déclaration de Bamako, sont en effet considérés comme des éléments indissociables du développement durable* » (OIF, 2004 : page 9).

La Francophonie a choisi de fournir l'accès à l'expertise de son vaste réseau intergouvernemental, institutionnel, académique et non gouvernemental à ses pays membres en vue de renforcer les capacités nationales, la résolution des conflits et fournir un soutien pour mettre fin à des crises.

Ces dernières années, certains gouvernements participants, notamment les gouvernements du Canada et du Québec, ont fait pression pour l'adoption d'une Charte pour que les Etats membres de l'organisation puissent être sanctionnés, notamment ceux qui sont connus d'avoir de mauvais antécédents en ce qui concerne la protection des droits de

l'Homme et la pratique de la démocratie. Une telle mesure a été débattue au moins deux fois mais n'a jamais été approuvée.

C) Soutenir l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche scientifique

L'Organisation Internationale de la Francophonie a aussi pour objectif de connecter les différents peuples utilisant le français comme la langue commune à travers leurs connaissances. L'éducation comme l'accès à l'autonomie et à l'information pour tous, commence avec l'accès de tous les enfants à une éducation primaire complète et libre de toute inégalité. Il s'agit d'une approche intégrée de l'enseignement et de la formation du primaire au secondaire qui mènera à l'emploi. Les éducations doivent également donner la place au français parmi des langues partenaires. Enfin, le potentiel de la recherche des filières académiques francophones doit être favorisé.

D) Développer la coopération pour le développement durable

« La Francophonie s'engage à agir pour le développement durable en appuyant l'amélioration de la gouvernance économique, le renforcement des capacités, la concentration et la recherche de positions communes dans les grandes négociations internationales » (OIF, 2004 : page 11). Il est nécessaire de gérer durablement les ressources naturelles, en particulier l'énergie et l'eau et des politiques sont établies pour assurer la conservation de ces ressources avec des campagnes efficaces contre la pauvreté.

En 2013, le Programme des Volontaires des Nations Unies a reçu une contribution financière du Service Public Fédéral (SPF) des Affaires Etrangères et de la Coopération au développement du Royaume de Belgique pour les années 2013 et 2014 afin de soutenir la promotion du monde francophone et la promotion du volontariat à travers son service de volontariat en ligne.

1.5 Les motivations de DNL dans les écoles tchèques

Jusqu'à maintenant, les chapitres précédents ont traité la définition du bilinguisme, de l'interdisciplinarité et nous avons parlé aussi de l'histoire de l'enseignement de la discipline non linguistique à travers du monde et de l'Europe. Ce travail nous a proposé de découvrir

l'organisation grâce à laquelle on peut avoir l'enseignement en français ainsi que ses rôles les plus importants. Tous ensemble nous approchons la relation entre la Francophonie et la République tchèque. Il faut se poser également la question d'utilité de l'éducation en langue étrangère.

Premièrement, le plus grand avantage de l'enseignement bilingue est l'enrichissement de la culture générale. En enseignant en langue étrangère comme par exemple en anglais, français, espagnol, allemand ou en autres langues, il ne s'agit pas seulement de la traduction. Les enseignants doivent connaître la culture de ce pays. Il est vrai qu'ils enseignent prioritairement la matière et son contenu mais par cela ils enseignent aussi une grande partie de la culture même si ce n'est pas le but primaire. Les élèves donc apprennent à « penser » dans la langue étrangère comme s'ils étaient les citoyens de ce pays concret.

Deuxièmement, à part de l'apprentissage de la culture de ce pays, en étudiant en langue étrangère, les élèves ont peu de chance de perdre le niveau de cette langue ou bien d'oublier le vocabulaire. Fabian Snauweart met l'accent fort sur la nécessité de la répétition de la langue pendant son apprentissage. Plus on répète les mêmes mots, plus on a chance de les retenir le plus vite possible. Il dit également que pour apprendre encore mieux, il est souhaitable de les utiliser dans les phrases où on peut facilement distinguer leur sens propre ce qui prouve aussi l'affirmation de Snauweart : « ...la technique qui amène au meilleur taux de rétention du vocabulaire est de mémoriser les mots au sein d'une phrase qui a du sens... » (2011 : page 1).

La DNL offre toutes les deux possibilités pour un meilleur apprentissage. Tout d'abord, en étudiant en langue étrangère, les étudiants sont forcément obligés de répéter les nouveaux mots chaque jour. Une nouvelle notion est répétée plusieurs fois pendant une séance ce qui offre aux étudiants de la bien apprendre, voir apprendre par cœur. Sachant que les élèves suivant les cours en langue étrangère ne sont pas les débutants, ils peuvent apprendre le sens d'une notion à partir du contexte. Les élèves de la DNL alors combinent les deux conseils selon F. Snauweart pour le meilleur apprentissage de la langue étrangère.

L'autre avantage, autant bien important que les deux précédents, est la réception du diplôme d'avoir fréquenté les cours en langue étrangère. Chaque type de DNL a sa propre « licence ». En effet après avoir terminé un lycée bilingue dont le fonctionnement sera décrit dans le chapitre suivant, les étudiants obtiendront deux diplômes de baccalauréat, un en tchèque, l'autre en langue du lycée. Ces deux diplômes permettent aux étudiants de poursuivre les études où ils veulent, même dans le pays partenaire du lycée bilingue. Ce type

d'éducation existe aussi en France ce que l'on appelle la section européenne. Le principe est le même. Après avoir terminé les études en section européenne, c'est-à-dire que les élèves ont suivi certains cours en anglais ou en autre langue, ils obtiendront le certificat d'avoir fréquenté la section européenne. Tous les élèves peuvent mentionner ce fait dans leur CV ce qui donne un plus pour les prochains employeurs ainsi que cela leur donne plus de chance de trouver le travail souhaité.

Ce chapitre illustre bien les motivations d'étudier en langue étrangère. À part des avantages comme l'apprentissage plus rapide en répétition constante ou bien l'enrichissement de la culture générale, un autre avantage se propose. Celui du diplôme bilingue. Ceci permet aux anciens élèves de continuer leurs études où ils souhaitent.

En bref, ce chapitre nous rapproche la définition de la DNL ainsi que les types du bilinguisme. Nous avons appris que le bilinguisme dépend fortement de l'endroit où l'enfant est éduqué. Cependant, l'endroit ne joue pas le rôle total dans le bilinguisme. L'autre aspect aussi bien important est le processus d'acquisition dépendant des membres de famille et leur langue maternelle.

Ce chapitre nous a montré aussi l'histoire du bilinguisme, son rôle dans le passé ainsi son utilité. Le rôle de l'éducation en deux langues avait une autre motivation dans le passé où il s'agissait plutôt du « prestige ». Il faut aussi souligner le nombre des sections offrant l'éducation d'une discipline non linguistique qui a significativement augmenté. Depuis les premières idées de l'éducation bilingue au déclin du millénaire jusqu'à maintenant certaines sections ont triplé leur nombre. C'est aussi grâce à l'OIF dont tout cet enseignement en français peut avoir lieu.

À la fin de ce chapitre nous pouvons voir les motivations de l'apprentissage de DNL dans des écoles, c'est-à-dire les avantages de l'intégration de la seconde langue dans l'éducation et le fait d'enseigner en cette langue.

Le chapitre qui suit traitera comment faire un pont entre l'enseignement en langue étrangère et le système éducatif. Autrement dit, ce chapitre s'intéressera aux deux grandes sections françaises en République tchèque que l'on connaît³ et s'appuiera sur le système éducatif tchèque.

³ Lycées bilingues et EMILE

2 L'intégration de l'enseignement bilingue dans le système éducatif tchèque

Le chapitre précédent nous a approché les définitions sans lesquelles ce travail va s'appuyer jusqu'à la fin. Ce chapitre ci traitera les moyens de l'intégration de l'éducation bilingue dans le système éducatif tchèque.

Premièrement, il sera parlé de lycées bilingues, de leur définition, fonctionnement, consacrant la plus grande partie au système éducatif tchèque. Les lycées bilingues sont de très bons exemples d'intégration de l'enseignement bilingue.

Ensuite, il sera découvert le programme EMILE/CLIL (Content and language integrated learning) qui est un programme le plus répandu en République tchèque juste après les lycées bilingues.

L'enseignement des disciplines non linguistiques peut être assuré par plusieurs moyens. Outre les autres, ce chapitre traitera les programmes Erasmus et Erasmus +, leurs différences, leur fonctionnement, financement et on parlera aussi des états membres.

2.1 Les lycées bilingues

Commencement alors par les lycées bilingues, en tant que la meilleure possibilité de pratiquer l'enseignement de la DNL en République Tchèque. Le lycée bilingue est le mode d'enseignement de disciplines non linguistiques le plus fréquent dans le système éducatif tchèque. D'ailleurs, c'est le moyen le plus simple selon les lois tchèques. Les débuts de ces lycées étaient dans les années quatre-vingt-dix. Déjà comme l'adjectif indique, il s'agit des lycées avec l'enseignement en deux langues, bilingue, dont l'une est une langue maternelle et l'autre une langue étrangère. L'enseignement est constitué de telle façon que certaines matières sont enseignées uniquement en langue étrangère, les autres en langue maternelle. En effet, au lycée bilingue franco-tchèque à Prague on y enseigne les mathématiques, la physique, la chimie, la géographie et l'histoire en français, le reste est en tchèque, tandis que le lycée bilingue franco-slovaque à Bratislava propose l'enseignement des matières scientifiques en français (mathématiques, physique, chimie et biologie) le reste est enseigné en slovaque (Novotná, 2012).

Il existe plusieurs combinaisons des langues en République tchèque ; les lycées bilingues anglo-tchèque, espagnol-tchèque, allemand-tchèque mais aussi italien-tchèque. Dans le tableau 1 dans l'annexe à la fin de ce document il se propose la liste exhaustive des lycées bilingues en République tchèque.

Même si les lycées sont presque les mêmes, on peut trouver quand même beaucoup de différences entre eux. Dans les lignes suivantes, on s'intéressera plus aux lycées bilingues français généralement en République tchèque en les comparant avec les lycées bilingues français en République slovaque.

Pour l'illustration du fonctionnement d'un lycée bilingue mais aussi pour atteindre le but de ce mémoire de licence, les lignes suivantes traiteront les lycées bilingues français en République tchèque et en Slovaquie⁴.

Il faut souligner le fait que le système de l'éducation est différent dans chaque pays. C'est-à-dire que certains aspects comme l'âge d'inscription ainsi que la durée de l'éducation peuvent varier selon le pays. Par exemple, en République tchèque l'inscription est permise aux élèves de l'école primaire de l'année 7^e ou 8^e, pour les élèves slovaques, il s'agit des élèves de l'année 8^e ou 9^e de l'école primaire. Egalement, la durée varie selon le pays. En République tchèque les élèves fréquent les lycées bilingues pendant 6 ans, en République slovaque cela fait juste cinq années scolaires.

L'inscription est poursuivie par une forme de test de connaissances générales et des mathématiques mais les tests d'inscription peuvent varier selon les écoles. Les lycées vérifient si l'élève possède des capacités pour étudier au lycée bilingue. L'apprentissage dans les sections n'est pas du tout facile. Les élèves écrivent des tests « communs » ou bien les TC au cours des années scolaires. Le TC est une sorte de test utilisée seulement en République tchèque et en République slovaque. Il s'agit d'un contrôle vérifiant les connaissances des élèves en mathématiques, physique et chimie. La durée du TC varie selon l'année scolaire. En première année, le TC est le plus court, d'1h30, mais en dernière année, le TC dure 4h30. Le but de TC est non seulement de vérifier les connaissances des élèves mais aussi les préparer pour le baccalauréat bilingue. Le dernier TC est appelé aussi le « bac blanc ».

Le nombre d'élèves dans la classe est en moyen 25 par année. Certains lycées comme celui de Bratislava et de Prague offrent 2 classes de 28 élèves chaque année. Le nombre est limité par la région.

⁴ Les lycées bilingues français en Slovaquie et en République tchèque on le même contracte ce qui nous permet de les décrire ensemble.

Le but des lycées bilingues est de préparer des élèves à parler couramment deux langues étrangères. Ce type de lycée donne l'importance à la capacité des élèves de suivre des matières soit scientifiques soit humaines en langue française. C'est-à-dire que les élèves sont menés tout au long de leurs études à participer en français, à élaborer les travaux en français tout en suivant la logique de la France, suivant leur système scolaire et leur système d'élaboration. Autrement dit, à la fin des études, les élèves sont capables d'utiliser le français dans la vie quotidienne ainsi que dans les études suivantes.

Les matières enseignées, leur nombre d'heures par semaine ainsi que le contenu est décrit dans le contrat bilatéral entre le gouvernement français et le gouvernement du pays dans lequel ce lycée se trouve, dans notre cas, le contrat entre la France et la République tchèque.

L'organisation de l'enseignement est généralement la même mais peut être différente juste en détails. L'importance est donnée à l'apprentissage de la langue dès le début. La première année est destinée à l'apprentissage de la langue choisie. Généralement il y a au moins 20 heures (de la durée de 45 minutes) par semaine destinées à la grammaire, le vocabulaire et la culture. Pendant les années, les connaissances sont vérifiées par des « tests communs ». Comme nous avons déjà mentionné dans ce chapitre, le test commun est un test pour tous les élèves de cette section vérifiant les connaissances en des mathématiques, physique et chimie. Les étudiants en Slovaquie ont en plus des tests communs de biologie, en République tchèque d'histoire.

À partir de la troisième année, certaines matières sont enseignées en français. Notamment les mathématiques, la physique et la chimie. Ces trois matières sont obligatoirement enseignées en français. Les lycées peuvent choisir le reste. Les lycées en Slovaquie ont également la biologie en français à partir de la troisième année. Les élèves de la République tchèque suivent les cours de géographie et d'histoire en français également à partir de la troisième année.

Chaque lycée embauche au moins deux enseignants d'origine française. Généralement ils enseignent la langue française mais aussi d'autres matières.

Enfin, les études se terminent par l'épreuve de baccalauréat suivant des lois du pays. Sachant que les lycées sont bilingues, les étudiants obtiennent les doubles diplômes de baccalauréat. L'un en français, l'autre en tchèque. Le diplôme en français permet aux élèves de continuer leurs études à l'université en France. Cependant, le diplôme tchèque permet aux anciens élèves de continuer leurs études en République tchèque, éventuellement en

République slovaque. C'est le plus grand avantage des lycées bilingues ; les étudiants sont capables de suivre les cours à n'importe quelle université en France ou dans les pays francophones.

Il faut aussi dire pour conclure que justement grâce à l'OIF, les lycées sont équipés par des aides scolaires différentes.

Nous avons lu alors dans ce chapitre le fonctionnement d'un lycée bilingue franco-tchèque en République tchèque entant qu'un moyen législatif pour l'enseignement de la DNL. L'autre moyen, EMILE, d'autant plus intéressant, est plutôt une méthode de l'enseignement mais valable pour n'importe quelle école. Grâce à son universalité et sa popularité dans le monde, ce mémoire essaiera décrire cette méthode le mieux possible.

2.2 L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère

« Les deux mots CLIL-EMILE sont les acronymes de : Content and Language Integrated Learning : CLIL ou Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère : EMILE. On utilise ces sigles pour indiquer une situation didactique dans laquelle une classe (élèves/étudiants et professeurs) se sert d'une langue étrangère pourra prendre des contenus non linguistiques » (Martoccia, 2013 : page 2). EMILE (apprentissage intégré du contenu et de la langue) est l'une des grandes tendances curriculaires de l'éducation européenne contemporaine et l'une des stratégies d'éducation bilingue possibles (Hélot, 2007). EMILE est devenu une partie intégrante du document de la politique linguistique tchèque de l'Union européenne intitulée La promotion de l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004 - 2006. Le document suppose que le contenu et l'apprentissage intégré des langues contribueront aux objectifs de l'Union dans le domaine de l'apprentissage des langues, en particulier que l'élève soit capable de vérifier immédiatement les compétences linguistiques nouvellement acquises au bout d'un cours et renforcera ainsi sa confiance en soi pour une étude plus approfondie de la langue.

EMILE intègre pleinement l'enseignement du sujet ainsi que la langue étrangère. EMILE a un caractère interdisciplinaire distinct où l'enseignement des langues et le sujet enseigné sont interconnectés. La langue est un moyen de l'enseignement du contenu éducatif et c'est une source d'apprentissage de langues. L'intégration de l'anglais et des TIC où les TIC sont un moyen d'apprentissage de la langue pendant lequel l'étudiant est constamment appris à

utiliser les connaissances nouvellement acquises dans le fonctionnement des TIC pourrait servir comme exemple d'EMILE en République tchèque.

Les avantages indiscutables d'EMILE comprennent l'environnement naturel pour l'enseignement et le développement d'une langue étrangère. Les élèves utilisent une langue étrangère dans un environnement complètement naturel et non dans des situations artificielles comme pendant les cours de langues étrangères. Ils sont mieux motivés et participent également à l'utilisation immédiate du langage. Un cours d'un sujet non linguistique permettra l'acquisition non-violente d'une langue étrangère (Šmídová, 2012).

L'enseignement EMILE est souvent interprété à tort comme l'enseignement d'un sujet non linguistique dans une langue étrangère ou comme une leçon de langue basée sur des sujets, à savoir des relations interdisciplinaires. Dans le premier cas, il est bilingue, autrement dit l'enseignement en langue étrangère d'un sujet non linguistique, dans lequel la connaissance d'une langue étrangère est une condition préalable pour les élèves. Le but de telle leçon n'est pas d'acquérir principalement de nouvelles connaissances dans une langue étrangère mais principalement dans un domaine non linguistique offert à travers une langue étrangère. Dans ce dernier cas, ce sont des relations inter-sujets où l'enseignant utilise les connaissances des élèves d'un domaine non linguistique à l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire et des phénomènes lexicaux d'une langue étrangère. Dans ce cas, la leçon n'est pas destinée à acquérir de nouvelles connaissances dans un domaine non linguistique.

D'un point de vue méthodologique, il existe une différence fondamentale entre l'enseignement des langues et l'enseignement des matières non linguistiques dans une langue étrangère. L'enseignement des langues est largement axé sur la pratique de quatre compétences (lire, écouter, parler et écrire). En enseignant un sujet non-linguistique, ces quatre compétences sont un moyen d'acquérir de nouvelles informations et de faire preuve de compréhension. C'est cette compétence - agir dans une langue étrangère dans des situations différentes - qui doit être considérée comme le plus grand bénéfice de l'EMILE, en particulier pour le futur des élèves. Les élèves n'apprennent pas les compétences linguistiques qu'ils peuvent utiliser plus tard mais la connaissance qu'ils appliquent immédiatement.

2.2.1 L'implantation d'EMILE dans l'enseignement

Au début de l'enseignement des langues étrangères, il est approprié que les élèves suivent des cours de langue étrangère séparés et au maximum une heure d'enseignement

d'EMILE. Avec l'augmentation des connaissances, le contenu éducatif d'une langue étrangère peut être pleinement intégré avec un ou plusieurs sujets non linguistiques.

Selon Baladová (2007) au premier degré de l'école primaire EMILE est généralement enseigné par les enseignants de la classe, au deuxième degré de l'école primaire, EMILE peut être enseigné par des enseignants avec la certification dans une langue étrangère ou avec une qualification du sujet non linguistique intégré choisi ou de préférence avec la certification dans une langue étrangère et le sujet non linguistique sélectionné (Šmídová et al., 2012).

Il est également possible pour l'EMILE d'enseigner à deux enseignants, l'un avec l'approbation de la langue étrangère, l'autre avec l'approbation d'un sujet non linguistique choisi ; ils peuvent alterner en une leçon ou une heure.

L'enseignement intégré d'une langue étrangère et d'un sujet non linguistique représente la définition des résultats en tenant compte des résultats attendus des parties intégrées des deux domaines d'études. En termes d'allocation de temps cette intégration est soit la connexion d'heures dans l'un des sujets si l'intégré tout le contenu d'une langue étrangère et discipline non linguistique soit la partie de connexion des cours des deux sujets pour intégration (partiellement intégré) des images et le maintien des subventions distinctes les deux sujets pour les sujets qui ne sera pas intégré (sera partiellement intégré).

Phil (2012) nous présente des exemples de la répartition possible du temps alloué aux sujets d'enseignement dans le domaine éducatif l'homme et son monde (études de base, etc.) et EMILE en langue anglaise sont présentés dans le tableau 3 dans l'annexe.

La dotation horaire totale pour la langue anglaise (9 heures) et pour la biologie (12 heures) reste la même.

Exemple de la subvention temporelle pour les articles sélectionnés sans EMILE est présenté dans le tableau 4 dans l'annexe.

Un exemple de l'attribution de temps pour des sujets de classe EMILE sélectionnés est représenté comme le tableau 5 dans l'annexe.

2.2.2 La méthode EMILE et l'intégration

La langue étrangère n'a pas besoin d'être intégrée dans un sujet non linguistique dans toutes les classes du 1^{er} ou 2^e degré de l'école primaire. Le vocabulaire de base du sujet donné est répété chaque année, les élèves acquièrent des connaissances de base dans la terminologie du sujet pendant une année scolaire. Comme le suggère le tableau ci-dessus, une langue

étrangère peut être intégrée dans la langue de l'autre dans un autre sujet non linguistique, ce qui étend les élèves à la terminologie de base de plusieurs matières. Les phénomènes grammaticaux et les situations de communication peuvent être classés à tout moment, ils ne sont pas liés à des sujets spécifiques. Cependant, il est essentiel que cette intégration dans les différents sujets ait un sens, notamment en ce qui concerne leur contenu éducatif et le contenu éducatif d'une langue étrangère.

Une autre option consiste à intégrer le contenu d'apprentissage d'une langue étrangère dans des matières plutôt non linguistiques en une année. Il faut prendre soin à l'esprit le fait qu'aucune partie du programme d'une langue étrangère ne manque (répétition acceptée) et est intégrée dans une séquence logique à certains sujets non linguistiques.

Une version encore plus exigeante de la méthode EMILE consiste à intégrer deux langues étrangères dans différents sujets non linguistiques. Par exemple, dans la huitième année, le contenu éducatif de la langue et de l'histoire anglaises et de la langue et de la géographie allemandes est intégré. Dans la neuvième année ce serait le contraire. L'atténuation de cette variation est que les élèves peuvent choisir entre un sujet intégré, comme EMILE et des matières séparées, c'est-à-dire enseigner une langue étrangère et un sujet non linguistique séparément. Dans ce cas, il faut veiller à ce que les élèves passent en revue tout le contenu éducatif des deux matières.

Exemples :

La moitié (un tiers) d'élèves de 8^e année a une leçon d'histoire, deux heures d'histoire intégrée et d'anglais, deux heures d'anglais distinct. La seconde moitié (2/3) a deux heures d'histoire indépendante et trois heures d'une langue anglaise séparée. Ils se réunissent à un cours d'histoire. La langue anglaise, également divisée, est enseignée dans chaque groupe séparément.

La moitié (un tiers) d'élèves de 8^e année a une heure d'enseignement de la géographie, deux heures d'histoire intégrée et allemand, deux heures seulement de l'allemand. La seconde moitié (2/3) a deux heures de géographie indépendante et trois heures d'allemand. Ils se réunissent à un cours de géographie. La langue allemande reste également divisée, pour chaque groupe séparément. En neuvième année, c'est le contraire.

Au lieu de cette combinaison une autre aussi bonne pourrait être les Mathématiques / TIC ou bien Mathématiques / Physique (variante plus difficile) ou Mathématiques / Éducation physique (version allégée). Il serait très difficile de combiner la chimie et la physique avec

deux langues, de préférence dans une école où l'enseignement de la langue étrangère a commencé dès la sixième année.

2.2.3 La méthode EMILE et conditions d'intégration

On peut facilement trouver selon Šmídová, Tejkolová et Novotná (2012) que si l'école décide de s'engager dans la méthode CLIL, plusieurs conditions doivent être remplies :

- a) Introduire l'EMILE qui relève entièrement de la responsabilité du directeur ;
- b) Atteindre les résultats attendus à la fois dans une langue étrangère et dans une matière non linguistique ;
- c) Maintenir les attributions de temps minimum de langue étrangère et de matière non-linguistique selon le programme de l'année ;
- d) Ne pas dépasser les allocations horaires hebdomadaires maximales définies dans le programme pour chaque année ;
- e) Reconnaître les qualifications des enseignants EMILE, qui relèvent entièrement de la compétence du directeur ; en cas de manque d'enseignants qualifiés, l'EMILE peut être enseigné par un seul enseignant dans toutes les classes au sein de l'éducation divisée en collaboration avec les enseignants de matières non linguistiques.

2.2.4 La méthodologie EMILE

La méthode (Kazelleová, 2012) elle-même peut prendre différentes formes. Les plus connues sont ces trois :

- a) La langue étrangère dont le contenu éducatif met l'accent sur le vocabulaire thématique connecté avec le sujet non linguistique. L'objet d'apprentissage et la formulation de discipline non linguistique est en anglais. Les instructions sur la leçon sont alternées en tchèque et en langues étrangères – facilement adapté au 1^{er} degré de l'école primaire,
- b) L'apprentissage et la formulation des tâches de discipline non linguistique sont menés en tchèque, les étudiants cherchent un texte d'information dans une autre langue, formulent des réponses en tchèque. Les instructions sur la leçon sont données dans une langue étrangère. Grammaire, idiomes, langues et styles de texte départements de

professeur de langue étrangère sont expliqués en tchèque – facilement adapté au 1^{er} et 2^e degré de l'école primaire,

- c) L'apprentissage et la formulation des tâches de discipline non linguistique sont menés dans une langue étrangère, les étudiants répondent en tchèque et écrivent les documents en langues étrangères, ils peuvent effectuer des recherches dans les deux langues. La grammaire de langue étrangère est expliquée en langue étrangère par un professeur tchèque ou étrangère, les expressions verbales, les styles linguistiques et le texte de formations sont dans une langue étrangère ; cela convient aux étudiants des classes supérieures du 2^e degré de l'école primaire et les élèves du lycée.

Le point culminant d'EMILE est l'enseignement d'une matière non linguistique dans une langue étrangère dont les élèves connaissent des termes techniques, non seulement dans une langue étrangère mais aussi dans leur langue maternelle.

2.2.5 L'apprendre par EMILE en République tchèque

Les écoles de la République tchèque font face à un manque d'enseignants qualifiés en langues étrangères depuis des années. Les conditions dans nos écoles introduisant des cours EMILE sont plus dures que celles qu'on pourrait trouver en Europe occidentale et du Nord. Pour cette raison, il sera nécessaire d'effectuer cette instruction progressivement et avec précaution. Il ne sera pas possible d'enseigner EMILE complètement en langue étrangère et la discipline non linguistique. Pour notre travail nous allons alors parler dans le chapitre 3 un lycée qui, grâce à un projet européen, assure l'éducation et l'enseignement de la DNL.

2.2.6 Les compétences pour devenir l'enseignant « EMILE »

Ce chapitre traite des demandes et défis différents que les enseignants rencontrent souvent en raison de la double orientation d'EMILE. Intégrer le contenu et la langue dans les situations de classe quotidiennes nécessite une prise de conscience constante de l'égalité de l'importance des deux. Particulièrement, dans la conception des matériaux dans une langue étrangère, les enseignants doivent accorder une attention particulière à la planification des textes et des activités qui présentent le nouveau contenu dans une langue liée à la discipline

qui est compréhensible cependant assez difficile pour les apprenants. Les compétences linguistiques des professeurs étrangers d'EMILE sont un facteur jugé important pour discuter la critique dans ce contexte.

Il est généralement reconnu que la charge de travail des enseignants de tous les types et les niveaux d'éducation ne cessent d'augmenter et les enseignants sont confrontés aux demandes croissantes de diverses directions. Par exemple, les enseignants devraient suivre le développement rapide des TIC alors que la croissance de défis liés aux problèmes de comportement des élèves ou aux troubles d'apprentissage peuvent ne pas leur accorder du temps supplémentaire pour une formation indépendante ou prendre en charge de nouveaux défis en cours d'emploi. Selon Griffiths (2013), ce qui semble être oublié est que les enseignants sont aussi des individus avec leurs propres désirs, besoins, croyances et caractéristiques. Former et soutenir les enseignants dans leur profession exigeante nécessite une attention constante et, selon les dernières recherches sur le bien-être des enseignants au travail (Kumpulainen, 2013), devrait être pris plus en compte. En plus des défis communs à tous les enseignants, les attentes vis-à-vis des capacités des enseignants EMILE semblent être encore plus élevées.

Les enseignants EMILE sont confrontés à un double rôle avec une exigence de maîtriser à la fois le contenu et la langue et devraient répondre à des exigences élevées dans les deux. Comme Tomlinson (2008 : page 43) expliquent : « *l'approche EMILE fonctionne le niveau de compétences des enseignants dans la langue de médiation, le contenu du programme et le développement des compétences d'enquête chez les enfants* ». Merisuo-Storm (2013) soutient qu'un enseignant EMILE doit penser au processus d'apprentissage du contenu et du langage dans son ensemble, et non en tant qu'entités distinctes, nécessitant des changements majeurs pratiques d'enseignement habituels. Tenir compte de la meilleure façon d'enseigner, soutenir l'apprentissage de la langue et du contenu est d'une importance cruciale, y compris la conception des matériaux (Nikula, 2012). En outre, fréquemment confronté au manque de matériel pédagogique, les enseignants EMILE doivent connaître le programme très bien pour enseigner le contenu nécessaire à leurs élèves. Outre la connaissance du sujet, la compétence pédagogique d'un enseignant EMILE couvre la connaissance de l'acquisition d'une langue seconde et enseigner une langue étrangère. Comme le soutient Järvinen (2011), un enseignant EMILE a besoin également d'une capacité à combiner la pensée disciplinaire aux questions d'apprentissage et l'enseignement des langues. Il est particulièrement important de réfléchir à la façon dont les concepts et l'utilisation de la langue liée à la discipline peuvent

être enseignés afin qu'ils soient compris à la fois dans L1 et L2. Depuis que les enseignants EMILE sont dans une large mesure responsables de la conception des matériaux qu'ils utilisent pour leur groupe, ils doivent être très conscients des relations entre les concepts et les compétences nécessaires dans leur sujet ainsi que des genres et des registres des textes qu'ils utilisent. Après tout, les enseignants EMILE sont également responsables de la manière dont l'alphabétisation de leurs élèves se développe (Lorenzo 2013). Par conséquent, il ne suffit pas si les enseignants connaissent simplement la langue étrangère car ils devraient aussi commander les genres et les discours des sujets de contenu qu'ils enseignent, la dimension linguistique typiques des genres, et les relations entre des concepts et des compétences pertinents pour ces genres (Morton, 2017).

Les types de textes et les discours font une partie centrale de la discipline spécifique pour la langue. Selon Aalto (2017), cela peut inclure, par exemple, une manière argumentative de parler, les genres et constructions spécifiques à un sujet, et façons de lire et d'écrire. Il est important de savoir comment les enseignants prennent conscience des genres et des discours, comment ils les guident dans leur prise de décision en EMILE. La sensibilisation des enseignants aux langues spécifiques est essentielle parce que les langues académiques de la science et de l'histoire, par exemple, sont différentes les unes des autres dans les idiosyncrasies spécifiques à un sujet. D'après Linares et Al. (2012), en science, indépendamment de la langue ou de la culture, les phénomènes sont perçus, les processus définis et les propriétés examinées, alors que dans l'histoire les récits ou les arguments sont construits autour de la recherche et l'interprétation des preuves à propos du passé. Au niveau de la surface, la différence la plus évidente entre disciplines est celle du vocabulaire qui est souvent la technique de résumé. Cependant, connaître le vocabulaire particulier du domaine n'est pas suffisant pour enseigner le contenu à travers la langue étrangère mais le lien entre la langue et la pensée est aussi nécessaire. Face à la réalité, la description souvent citée d'un professeur EMILE, un « paquet », peut s'avérer être quelque chose de complètement différent. Du point de vue de l'EMILE, en particulier, la demande est très intéressante en ce sens que, comme une approche relativement nouvelle, l'EMILE doit être étudiée à plus grande échelle pour connaître les diverses dimensions qu'elle exige de l'enseignant.

2.3 De l'Erasmus vers l'Erasmus +

Après avoir présenté les premiers deux types de l'enseignement d'une discipline non linguistique EMILE, nous allons nous concentrer au troisième et le dernier type de cet enseignement que s'appelle l'Erasmus+.

Le programme Erasmus est un programme européen d'échange d'étudiants établi en 1987 auquel la République tchèque également fait partie. De plus, C'est un autre moyen législatif pour l'enseignement de la DNL. Erasmus +, ou Erasmus Plus, est le nouveau programme combinant tous les programmes actuels de l'UE en matière d'éducation, formation, jeunesse et sport, qui a débuté en janvier 2014.

Le programme Erasmus, ainsi qu'un certain nombre d'autres programmes indépendants, a été intégré au programme Socrates établi par la Commission européenne en 1994. Le programme Socrates a pris fin le 31 décembre 1999 et a été remplacé par le programme Socrates II le 24 janvier 2000, tout a été remplacé par le programme pour l'éducation complexe et la formation au cours toute la vie 2007-2013 le 1^{er} janvier 2007 (Commission Européenne, 2018).

Le programme porte le nom du philosophe, théologien, humaniste de la Renaissance, moine et dévot catholique néerlandais, Desiderius Erasmus de Rotterdam, appelé « le couronnement des humanistes chrétiens ». Erasmus, avec son bon ami Thomas More, est devenu le personnage principal de la vie intellectuelle européenne à la Renaissance. Connu pour sa satire, Erasmus a appelé à la réforme interne de l'Église catholique. Il a encouragé le rétablissement de la tradition patristique catholique contre les abus contemporains des sacrements et certaines pratiques dévotionnelles excessives. Il s'est affronté avec le révolutionnaire protestant Martin Luther au sujet du libre arbitre. ERASMUS est une abréviation qui signifie « *EuRopean community Action Scheme for the Mobility of University Students* ».

Lorsque le programme Erasmus a été adopté en juin 1987, la Commission européenne soutenait les échanges d'étudiants pilotes depuis déjà six ans. Il a proposé le programme Erasmus original au début de 1986 mais la réaction des États membres de l'époque a été variable : ceux qui avaient leur propre programme d'échange substantiel (essentiellement la France, l'Allemagne et le Royaume-Uni) étaient largement hostiles ; les autres pays étaient largement favorables. Les échanges entre les États membres et la Commission européenne se

sont détériorés et ce dernier a retiré la proposition début 1987 pour protester contre l'insuffisance du budget triennal proposé par certains États membres.

« Erasmus + (2014-2020), également appelé Erasmus Plus, est le nouveau programme-cadre « attrape-tout » de 14,7 milliards d'euros pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport. Le nouveau programme Erasmus + combine tous les régimes actuels de l'UE pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport, y compris le programme d'éducation permanente (Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig), Jeunesse en action et cinq programmes de coopération internationale (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink et le programme de coopération avec les pays industrialisés) » (Gimond, 2015 : page 1). Le règlement Erasmus + a été signé le 11 décembre 2013.

Erasmus + octroie des bourses pour un large éventail d'actions, y compris la possibilité pour les étudiants d'effectuer des stages à l'étranger et pour les enseignants et le personnel éducatif d'assister à des cours de formation.

Erasmus + offre également une occasion unique pour les enseignants, les directeurs, les formateurs et d'autres membres du personnel des établissements d'enseignement à participer à des cours de formation internationaux dans différents pays européens.

Le personnel de l'institution d'origine recevra la subvention pour envoyer ses membres du personnel à l'étranger pour suivre une formation.

Actuellement, il y a plus de quatre milles établissements d'enseignement supérieur participant à Erasmus dans les trente-sept pays participant et en 2013, trois millions d'étudiants y ont participé depuis la création du programme en 1987. En 2012-13, 270 000 ont pris part, les plus populaires destinations étaient l'Espagne, l'Allemagne, l'Italie et la France. Les étudiants d'Erasmus représentaient 5% de diplômés européens en 2012 (Commission Européen, 2018).

Un certain nombre d'études a soulevé des questions relatives à la sélection dans le programme et la représentativité des participants. De telles études ont soulevé des doutes sur le caractère inclusif du programme, le contexte socio-économique, le niveau d'études ou le rendement scolaire. Une étude analysant les questions financières et les antécédents familiaux des étudiants Erasmus montre que malgré le fait que l'accès au programme a été élargi modérément, il existe encore des obstacles socio-économiques importants pour pouvoir participer au programme. Une autre étude soutient que la raison pour laquelle le programme Erasmus a raté son objectif de renforcer une identité européenne est qu'il s'adresse aux étudiants universitaires qui sont déjà très susceptibles de se sentir européens. Enfin, une autre

étude a révélé ce qui semble être une auto-sélection défavorable des étudiants d'Erasmus sur la base avant leur rendement scolaire, les élèves plus performants qui participent moins susceptibles que les moins performants.

Récemment, les règles du programme ont été modifiées de telle façon que le programme Erasmus était réservé aux candidats ayant achevé au moins une année d'études supérieures mais il est désormais également accessible aux étudiants des écoles secondaires.

Les étudiants qui rejoignent le programme Erasmus étudient au moins 3 mois ou font un stage d'une durée d'au moins 2 mois à une année académique dans un autre pays européen. Le programme Erasmus garantit que la période passée à l'étranger est reconnue par leur université à leur retour, pour autant qu'ils respectent les conditions préalablement convenues. La Suisse a été suspendue en tant que participant au programme Erasmus à partir de 2015, à la suite du vote populaire visant à limiter l'immigration des citoyens de l'UE en Suisse. En conséquence, les étudiants suisses ne peuvent pas postuler au programme et les étudiants européens ne peuvent pas partir dans une université suisse dans le cadre de ce programme.

Une partie importante du programme est que les étudiants ne paient pas de frais de scolarité supplémentaires à l'université qu'ils visitent. Les étudiants peuvent également demander une bourse Erasmus pour aider à couvrir les frais supplémentaires de la vie à l'étranger. Les étudiants handicapés peuvent demander une subvention supplémentaire pour couvrir des dépenses extraordinaires.

Afin de réduire les dépenses et d'accroître la mobilité, de nombreux étudiants utilisent également le réseau d'hébergement financé par la Commission européenne, CasaSwap, FlatClub, Erasmusinn, Eurasmus, Erasmate ou Student Mundial, qui sont des sites gratuits où les étudiants et les jeunes peuvent louer, sous-louer ou échanger d'hébergement sur une base nationale et internationale. Un avantage dérivé est que les étudiants peuvent partager des connaissances et échanger des conseils et des astuces les uns avec les autres avant et après être partis à l'étranger.

II. Partie pratique

3 Le fonctionnement de DNL dans le système éducatif tchèque

Jusqu'à maintenant, le travail a traité la partie éducative-informatique, il nous a approché certaines définitions comme la définition de la notion « DNL » ainsi que les types de bilinguisme. Il nous a montré les liens entre l'éducation en langue étrangère selon les pays, l'histoire de DNL, les premiers signes de l'éducation bilingue. Ce travail nous a également présenté plusieurs types d'intégration de l'enseignement d'une discipline non-linguistique dans le système éducatif, comme les lycées bilingues, les programmes Erasmus+, CLIL, EMILE.

Ainsi, nous avons découvert ce que c'est une organisation internationale de la francophonie (OIF), comment elle fonctionne, quels sont les pays participants, observateurs et quels sont leurs rôles. Dans la partie suivante, le travail sera plus pratique. Les chapitres suivants traiteront les détails comme l'histoire du lycée à Nymburk, en République tchèque. À l'aide de ce lycée, nous allons présenter la méthode d'enseignement EMILE.

3.1 Lycée Bohumil Hrabal à Nymburk

Le lycée Bohumil Hrabal à Nymburk n'est pas un lycée bilingue. Portant, ce lycée a été choisi pour deux raisons :

Premièrement, ce n'est pas un lycée bilingue. Le fonctionnement d'un lycée bilingue est plus ou moins simple. Les lycées bilingues suivent le système éducatif des pays partenaires, leur programme, leur style d'enseignement et la plupart des matières est enseignée en langue du pays partenaire. Ce lycée à Nymburk, avec le proviseur J. Kuhn depuis 1993, est un lycée général tchèque qui suit les lois de la République tchèque. Pourtant certaines matières sont enseignées en français.

Deuxièmement, ce lycée n'est pas si connu. Le rôle de ce mémoire de licence est aussi de faire connaissance de ce qui n'est pas tellement connu en relation francophonie-République tchèque. Nymburk est une petite ville de quatorze mille d'habitants situé à 45km à l'ouest de Prague. La spécialité de ce lycée, l'enseignement des matières en français, n'est pas connue même entre les enseignants de français en République tchèque. Voici ces deux raisons pour lesquelles ce lycée a été choisi comme un exemple pour notre travail.

Le lycée à Nymburk a plus de cent ans de traditions et d'excellents résultats à long terme. À l'école, six cents élèves de vingt classes d'études de 4 et 8 ans reçoivent des cours de la part de 58 enseignants agrégés. La priorité de l'école est l'enseignement des langues étrangères et de la technologie informatique (Lycée Bohumil Hrabal, 2018).

Les élèves sont obligés d'apprendre deux langues étrangères. La première est l'anglais, la seconde est l'allemand, le français ou le russe. En option, l'école propose le latin et l'italien. L'école propose des séjours à l'étranger pour les élèves et organise des séjours d'échange dans les écoles partenaires. Il est courant de participer à des projets internationaux de l'UE.

Le programme différencié en interne de la grammaire supérieure permet le profilage selon les intérêts des élèves sous forme des matières optionnelles dans les deux dernières années d'études. Il y a 18 matières optionnelles et six matières non obligatoires. Cela dépasse la norme et garantit une formation de qualité pour poursuivre les universités.

L'école est parfaitement prête à utiliser les TIC (technologies informatiques et communicatives) dans tous les domaines. Elle possède quatre salles de classe adaptées pour les TIC et d'autres classes des ordinateurs ayant des vidéoprojecteurs ainsi que des tableaux blancs interactifs. L'équipement TIC est dans presque toutes les salles, les élèves utilisent des ordinateurs portables pour l'apprentissage de certaines matières. Pendant les travaux pratiques de toutes les disciplines scientifiques, les élèves travaillent avec des appareils numériques modernes (Lycée Bohumil Hrabal, 2018).

L'école offre des activités parascolaires dans les domaines de la culture et du sport - des visites guidées aux théâtres, jouer au volleyball, au basketball, au futsal et au floorball. Le bâtiment de l'association des parents à Rokytnice nad Jizerkou est utilisé pour les activités sportives où tous les élèves se relaient sur les cours de ski pendant l'hiver.

Pour les nouveaux élèves, l'école prépare des séjours d'adaptation. Pendant les cours, la salle de conférence est consacrée à des conférences et des discussions avec des experts dans le domaine de la prévention des phénomènes pathologiques.

3.1.1. L'histoire du lycée

Nous apprenons des sources historiques, que non seulement la ville de Nymburk, mais aussi son éducation a une histoire remarquable. La possibilité de créer une école secondaire à Nymburk n'a commencé à être envisagée qu'après 1848, la date à laquelle la vie politique et nationale a été relâchée. Les suggestions pour la mise en place d'une école générale étaient

principalement basées sur les jeunes tchèques et les citoyens pauvres qui ne pouvaient pas envoyer leurs enfants étudier dans d'autres villes. Cette tentative et encore d'autres en 1870, 1888 et 1897 se sont soldées par un échec.

La question de l'ouverture d'un lycée à Nymburk a été intégrée au programme électoral. Tous les responsables influençant la ville ont reconnu que ce type d'école secondaire est le mieux adapté aux conditions économiques et culturelles locales. L'initiateur de cet effort était le constructeur Josef Červený. Ainsi, le 30 octobre 1901, le conseil municipal a ordonné au conseil d'école local de rédiger et de soumettre au conseil municipal une proposition visant à établir une école secondaire à Nymburk le plus tôt possible. Cependant, il ne restait que lors de la tâche assignée. Un changement important avait eu lieu après les élections de 1902, lorsque l'architecte Josef Červený a été élu le maire et il a réussi à convaincre le conseil municipal. Il a décidé que le 1^{er} septembre 1903, la première classe dans la nouvelle aile de l'école primaire serait ouverte. Mais cette décision n'était qu'un début. Il a fallu trois mois et demi pour obtenir la permission du conseil de district, du conseil d'école provinciale et du Ministère de l'éducation qui était à Vienne à l'époque. L'aide a été promise par l'inspecteur d'école provincial Rosický, le député Škarda et le député territoire Fořt. Enfin, la demande a été définitivement réglée et, le 18 juillet 1903, le ministère de l'Éducation a autorisé à établir une école supérieure municipale selon le numéro 23 078 (Lycée Bohumil Hrabal, 2018).

Les préparatifs pour la cérémonie d'ouverture de la première classe de cette école dans la ville ont eu lieu le 15 septembre 1903. Sous la direction de l'inspecteur d'école provincial, un concours pour le directeur de l'école a été annoncé. On a élu Josef Materna, professeur du lycée à Mladá Boleslav. Le premier professeur était Bernard Dolák. Le 10 septembre 1903, le comité a approuvé les salles pour l'enseignement et le nombre d'élèves requis pour diriger l'école a également été assuré. Cela a été fait principalement par les lettres de citoyens qui ont fourni des informations précises au public dès avril 1903.

Selon le compte bancaire de la ville royale de Nymburk en 1903, cinquante-trois élèves étaient acceptés en 1^{ère} année après avoir passé l'examen d'admission (les admis ont payé les frais d'entrée de 4,20 couronnes). Six étudiants ont été exemptés des frais de scolarité, et les quarante-sept autres ont payé pour le premier semestre mille quatre-cent-dix couronnes (à 30, - couronnes par élève). De plus, les étudiants devaient payer l'aide scolaire (2, - couronnes) et le loyer du gymnase (1, - couronne).

La classe de première année a été inaugurée le 18 septembre 1903 avec la grande participation des représentants de la communauté, des bureaux, des églises et de plusieurs

associations. La partie festive de la journée a été célébrée par le discours de maire Červený et la visite du bâtiment. Des cours réguliers ont commencé dans l'après-midi du même jour.

Pour que les inspections scolaires puissent tout trouver dans le meilleur ordre (dont la garantie de la durée de l'établissement dépendait), l'équipement nécessaire a été acheté. Du fonds compte de l'enseignement secondaire supérieur on apprend que l'école a également payé la somme totale de 99,31 couronnes pour les plantes dans les jardins botaniques, 2706,17 couronnes pour les armoires d'équipement, 535,44 couronnes pour la bibliothèque de l'école et 41,70 couronnes pour les services publics (Lycée Bohumil Hrabal, 2018).

3.1.2 Le projet spécial du lycée

L'objectif de ce projet intitulé : « L'enseignement approfondi du français comme la clé pour suivre les cours d'histoire en français » (2010) était de développer une méthodologie complète pour un meilleur enseignement du français au lycée et de créer les conditions nécessaires à l'enseignement ultérieur de l'histoire en français et étendu à long terme l'enseignement du français.

Au cours de l'année scolaire 2012/2013, l'enseignement de l'histoire de la France a commencé. Après quatre années de préparation au projet d'enseignement supérieur français, le premier cours tentera d'enseigner un sujet non linguistique en français.

Les bénévoles sont devenus les premiers étudiants de kvinta A. Dans le cadre des cours d'histoire pour la première fois ont la possibilité de travailler en français. Le but de leurs efforts est d'utiliser une langue étrangère comme moyen naturel de communication pour un autre sujet. Cette approche est basée sur la méthode EMILE ce que nous avons défini dans le chapitre 2.2, qui signifie en somme l'enseignement intégré du contenu dans une langue étrangère. L'histoire est enseignée en parfaite harmonie avec le programme scolaire, de sorte que les étudiants ne sont pas désavantagés par rapport à leurs collègues qui passent l'histoire « tchèque ». Au contraire, il y a une valeur ajoutée pour eux que certains sujets soient discutés en français. Il s'agit principalement des sujets qui sont traités dans les manuels français. Ces manuels sont disponibles grâce au soutien de l'Ambassade de France. Déjà en septembre 2012, les étudiants en France, par exemple, ont commencé à élever leur agriculture préhistorique ou le thème du temps dans l'histoire (Prokešová : 2012).

La méthode CLIL dans cette école ne signifie pas une séparation stricte entre l'enseignement des langues tchèque et étrangère. Il ne s'agit pas non plus de faire peur en

consultant de documents écrits français ou de tests où vous ne pouvez pas vous tromper de grammaire. L'enseignant peut alterner les deux langues pendant une heure, assignera au texte français, analyse d'image, poser des questions en français et recevoir des réponses en tchèque ou vice-versa. L'élève n'est pas évalué sur la connaissance de la grammaire et la prononciation correcte, mais devrait montrer qu'il comprend les problèmes étudiés. C'est un processus graduel à la fin duquel devrait être un étudiant qui non seulement connaît l'histoire, mais qui peut aussi y penser et en parler en français (Kotyza, 2012).

3.1.2.1 Les activités clés

Dans le cadre du projet (2010), des activités clés visant à développer une méthodologie et à préparer l'école pour l'enseignement des langues étrangères sur l'histoire didactique, méthodique et matérielle ont été mises en place :

- a) Cours de français renforcé au lycée ;
- b) Création de matériels méthodologiques pour l'enseignement élargi du français ;
- c) Créer une base de données de matériel pédagogique interactif avec une médiathèque ;
- d) Séjours linguistiques de plusieurs jours ;
- e) Club francophone ;
- f) Vidéoconférence avec le Collège Carnot à Dijon.

La mise en œuvre des activités a été soutenue par des professeurs de langues, la méthodologie des activités individuelles et la création d'une base de données des matériels pédagogiques interactifs. Les élèves étudiant le français et les enseignants de français au lycée de Nymburk étaient le groupe cible (Lycée Bohumil Hrabal, 2018).

3.1.2.2 La description du projet

Ce projet s'inspire du projet célèbre : « sections de langues européennes ». Jusqu'à présent, cette école est la seule dans la région Centre-Tchèque qui a participé à ce projet au début de l'année scolaire 2008-2009 et dont l'essence est de renforcer l'enseignement du français au lycée et de l'enseignement ultérieur de discipline non linguistique en français au lycée.

Grâce au projet, la bibliothèque française de qualité et une base de données de matériel pédagogique interactif ont été mises en place comme un nouveau support méthodologique pour l'enseignement du français. La mise en œuvre du projet a apporté un changement qualitatif important dans les compétences linguistiques des élèves et l'amélioration matérielle de l'enseignement du français (ordinateurs portables pour 15 élèves, matériel de projection, caméra vidéo etc.). Les étudiants ont participé aux activités intéressantes pendant les cours de français dirigés par un enseignant, ils étaient conduits à un développement plus rapide et plus efficace de leurs compétences en communication et à la préparation à des études ultérieures de l'histoire française. Une étape importante du projet a été l'intensification de la coopération avec le Collège Carnot de Dijon et le renforcement des relations avec l'Ambassade de France à Prague.

4 La vie d'un enseignant

Comme dernière partie de notre travail de baccalauréat, nous traiterons de détails précis, de soucis particuliers, des joies qui apportent l'apprentissage au lycée bilingue. De ce point de vue, nous proposons un entretien avec un professeur de lycée bilingue, qui, à l'époque de la Tchécoslovaquie, a fait partie pendant sa création. Il faut se rappeler que le premier lycée bilingue a été créé en 1990, donc encore à l'époque de la Tchécoslovaquie ; il convient donc d'aller en Slovaquie, où nous avons fait un entretien avec madame Mgr. Eva Proksová qui enseigne à Bratislava, à Metodova rue⁵.

Mme. Proksová est toujours une enseignante active dans un lycée bilingue, également, comme les lycées bilingues français en République tchèque, que nous avons mentionnés dans le chapitre 2.1, spécialisée en français, littérature et l'histoire de la France et de la francophonie. Avec trois autres lycées en Slovaquie et quatre lycées bilingues en République tchèque, ils font un ensemble d'enseignants qui mènent leur matière dans la langue maternelle ainsi que dans la langue française.

Étant donné que Mme Proksová a une relation très positive avec la République tchèque⁶ est un enseignant qualifié de physique en français, nous lui avons demandé pour notre travail comment étaient ses débuts de sa vie avant et après qu'elle est devenue un enseignant, ce qu'elle recommanderait aux jeunes enseignants mais aussi aux candidats à ce métier. Nous avons appris les nécessités qui doivent être appliquées pour travailler dans un lycée bilingue français. Nous allons apprendre toutes ces informations dans les lignes suivantes.

4.1 Les débuts

Tout d'abord j'ai commencé à apprendre le russe à l'école primaire mais je l'aimais à l'époque. En plus mes parents, sachant qu'on était des « Prešporáci » (les habitants de Bratislava appelée aussi Pressbourg à l'époque), ils m'ont fait apprendre l'allemand. À l'âge de 10 ans, j'ai eu des cours privés d'allemand mais ce n'était pas vraiment bon. Le premier contact avec le français était grâce à ma tante, la femme de mon frère. Elle est française. Une

⁵ C'est où j'ai fait mon baccalauréat.

⁶ Et de plus était ma professeure de classe.

fois elle est venue pour les vacances, elle est tombée amoureuse et est devenue membre de notre famille.

Après un certain temps je lui ai demandé de me donner des cours privés du français. J'adorais cette langue. Elle m'a inscrite dans une école de langues donc j'ai fréquenté le français dans cette école un peu.

4.2 Les motivations

Je ne voulais pas faire quelque chose d'autre avec le français, je l'aimais juste. Le français dans les années soixante n'était pas du tout populaire. J'ai apprécié que j'avais l'accès au français. De plus, ma belle-sœur était heureuse de pouvoir enseigner quelqu'un. Mon enseignement n'était pas systématique, j'ai fréquenté les écoles linguistiques ici et là où elle enseignait à l'époque. Je n'avais pas de connaissances entières, je savais un peu de ceci, un peu de cela. Mais je l'adorais.

Après avoir fini l'Université Comenius à Bratislava, le département de physique et chimie, je me suis rendu compte de ne pas vraiment bien parler français. Je voulais changer ce fait et donc je me suis inscrite à la Faculté des lettres, au département de français.

4.3 Le travail

J'ai fréquenté cette école en alternance parce que j'avais déjà une fille et j'enseignais dans plusieurs lycées à Bratislava. Il n'y avait pas de lycées bilingues à l'époque. Tout le monde me demandait ce que je voulais faire avec le français en combinaison avec la physique et chimie. Je ne savais pas mais j'aimais le français toujours.

J'ai commencé à travailler au lycée Metodova (à l'époque il y avait juste la section « classique ») par hasard. Après le changement du système éducatif, ils m'ont demandé de venir enseigner le français à ce lycée. J'ai accepté. La proviseure voulait que le lycée soit unique par l'enseignement du français. Je n'ai pas enseigné des matières en français, juste la langue elle-même.

4.4 L'enseignement de la DNL

En 1990, on a proposé un concours pour le lycée bilingue franco-slovaque qui aurait dû ouvrir en même année. On pouvait penser que l'influence de l'Autriche qui est juste à côté causerait l'avantage des lycées bilingues allemand. Mais justement le lycée bilingue franco-slovaque à Metodova était le seul pour des années.

Je ne voulais pas poser ma candidature. Ils ont demandé de partir en France pour un an, de plus je ne savais pas si je pouvais partir pour si longtemps à cause de la famille. Mais finalement je l'ai fait. Je me suis inscrite au concours juste pour nourrir ma curiosité. Je voulais savoir si je pourrais être acceptée.

J'avais un avantage par rapport aux autres. Je parlais français, je savais construire des phrases. Le concours vérifiait deux choses. La première, si on a des capacités en matières scientifiques. L'importance n'était pas de savoir enseigner la matière mais juste être spécialiste. La deuxième chose que le concours vérifiait, c'était la connaissance de la langue française. Ici même, il ne fallait pas parler couramment français, mais juste savoir dire des petites phrases afin de pouvoir participer à la formation en France.

Les affaires familiales m'ont permis de participer à cette formation à Sèvres, près de Paris. On était comme des élèves, nous avons fréquenté les cours de grammaire, de statistiques, de didactique, nous étions obligés d'enseigner quelques cours comme des futurs enseignants. Ils nous ont bien intégrés dans la culture, on a visité des cinémas, on a appris certaines lois françaises, le système scolaire, tout.

« Le premier tour » de nouveaux enseignants était en 1990 et nous étions 30 personnes. Parmi les premiers il y avait aussi la proviseure actuelle du lycée bilingue franco-tchèque. Nous avons créé une bonne équipe d'enseignants. Nous avons corrigé les TC tous ensemble, nous avons communiqué beaucoup et même aujourd'hui nous sommes toujours en contact » (Proksová, 2018).

Il y avait aussi le deuxième tour, mais il n'y avait pas autant de personnes. Maintenant, cela n'existe plus car il n'y a pas tellement de nouveaux enseignants qui voulaient enseigner dans un lycée bilingue, surtout des DNL.

4.5 Les compétences nécessaires

La première chose qu'il faut avoir afin de postuler cet emploi est le fait d'être spécialiste. En effet, si tu veux devenir un professeur de mathématiques, tu dois prouver que tu l'avais étudié à l'université. La deuxième c'est la capacité de parler français. Quant au français, il y a deux possibilités, soit le lycée te paye les cours de français dans une école de langues où tu participes au stage en France pour, aux maximum deux semaines, mais avant c'était six mois.

4.6 La raison

Sincèrement, je suis vraiment heureuse d'enseigner justement dans le lycée bilingue. Je pense, je suis presque persuadée que les élèves de la section bilingue sont plus motivés. Ils veulent se cultiver et c'est la raison pour laquelle j'aime plus la section bilingue que la section classique.

À part l'attitude des élèves, les nouveaux enseignants peuvent y trouver beaucoup d'avantages. Les étudiants avec leurs professeurs partent chaque année en France pour participer à l'échange. Ceci est une très bonne opportunité à découvrir la culture française.

Outre, les manuels sont meilleurs que les slovaques. Ils commencent avec une motivation qui est toujours absente dans les manuels slovaques. Il y a un grand nombre d'images, d'applications pratiques, les définitions sont marquées en autre couleur que les exercices etc. Pour les élèves, ils sont très intéressants, pour les enseignants, très enrichissants.

On a reçu aussi les aides pratiques comme par exemple le coussin d'air il n'y a pas longtemps. Nous avons pas mal de moyens pour bien illustrer ce que l'on enseigne. L'autre avantage peut être la connaissance de deux langues étrangères.

4.7 L'avis personnel

Je dois avouer que l'enseignement dans cette section est beaucoup plus difficile que dans une autre. En fait pour cette raison les relations dans l'équipe sont meilleures. Peu importe de quelles relations on parle : les élèves entre eux, élève-enseignant, les enseignants

entre eux. Tout le monde a beaucoup de travail, nous n'avons pas de temps de nous concentrer aux « petits problèmes ».

Généralement je trouve que les élèves suivant les cours en langue étrangère sont beaucoup plus motivés, plus intelligents, ils sont d'une sorte les « débrouillards ». Ils veulent montrer leurs connaissances. Pour eux, l'école n'est pas une obligation mais une envie. Les élèves essaient de penser critiqueusement, analytiquement afin d'obtenir tout ce qu'ils veulent. Ils apprennent volontairement ou pas à déduire le résultat analytiquement.

En écrivant les copies argumentatives (ce qui est une partie de l'enseignement du français dans les lycées bilingues français en République tchèque et en République slovaque) ils (les élèves) ont appris aussi une grande partie de la culture générale. Les anciens élèves sont capables de prononcer des arguments et des exemples d'une manière claire et précise. Je trouve que cela est l'avantage de DNL. En étudiant la DNL, ils peuvent critiqueusement évaluer tous les faits qu'ils rencontrent, d'évaluer objectivement les situations différentes.

Conclusion

Enfin, notre travail apporte une évaluation critique de toutes les informations obtenues à partir des livres vérifiés, des magazines et des ressources Internet, mais aussi en parlant avec l'enseignant du lycée bilingue français en Slovaquie.

Le but de notre mémoire de licence était principalement l'activité éducative. Dès le début nous avons essayé montrer aux jeunes, soit qu'ils réfléchissent à la profession d'un enseignant soit qu'ils étudient actuellement une section pédagogique mais aussi aux enseignants actuels, les différentes méthodes de l'enseignement dans une langue étrangère. Le même objectif était de montrer les différentes manières d'enseigner, ainsi que de clarifier les conditions importantes qu'un tel enseignant devrait surmonter.

Tout d'abord, il est bon d'être conscient de notre sujet, ce que l'enseignement en langue étrangère signifie. Il s'agissait de clarifier et de définir ce qu'est le bilinguisme, qui est une personne bilingue, parce que c'est ce que l'enseignant de la DNL va devenir. Il est donc essentiel que notre lecteur se familiarise avec ces concepts et apprenne aussi comment le bilinguisme peut être développé et ce que signifie l'interdisciplinarité. Pour enrichir la connaissance générale du lecteur mais aussi du grand public, nous avons approché depuis le début l'émergence de l'enseignement double jusqu'à la date d'aujourd'hui, qui est actuellement couvert par l'OIF.

Les enseignants en République tchèque ont plusieurs options où ils pourraient enseigner dans une langue étrangère. Tout d'abord, c'est un lycée bilingue qui, outre le français, propose également une autre langue étrangère. La langue française peut être utilisée dans ce cas dans un de quatre lycées bilingues français dans des différentes villes en République tchèque. Nos lecteurs ont la possibilité de se familiariser avec le fonctionnement à ce lycée, nous mentionnons brièvement les tests d'évaluations les plus importants que les élèves de ces écoles secondaires, en coopération avec les lycées bilingues franco-slovaque doivent se référer.

Une autre option pour enseigner dans une langue étrangère est la méthode d'enseignement EMILE. L'avantage de cette méthode pour le pédagogue est qu'il est également applicable aux niveaux inférieurs du système éducatif tchèque, dans le premier ou deuxième degré de l'école primaire. Le but de notre mémoire de licence était de donner une description détaillée de cette méthode à la possibilité de l'application de ces connaissances dans la partie pratique, en particulier dans la présentation de lycée à Nymburk.

La dernière des méthodes mentionnées dans notre travail est le projet Erasmus, ce qui permet aux enseignants d'enseigner une langue étrangère aux étudiants étrangers au contraire, un enseignement dans leur langue maternelle à l'étranger.

Le but de notre partie pratique était également d'appliquer ces connaissances théoriques acquises d'un lycée sélectionné en République tchèque. Le lecteur du travail ainsi que le grand public peuvent apprendre des informations de base sur cette école et comment elle met en œuvre la méthode EMILE en utilisant un projet européen.

En plus des objectifs mentionnés ci-dessus, nous avons préparé pour le lecteur qui pense de l'enseignement de la DN, un entretien avec un professeur active de lycée bilingue dont nous avons interrogé de la méthode EMILE du lycée bilingue. Dans l'interview, il apprend les angoisses et la joie d'apprendre dans une langue étrangère.

En guise de conclusion, puisque la question est très large, nous proposons un développement plus large avec la recherche effectuée dans la thèse de diplôme.

Résumé

L'introduction à la mémoire de licence définit les concepts nécessaires pour ce travail. Des concepts tels que le bilinguisme, la personne bilingue, l'interdisciplinarité sont tirés des dictionnaires mais aussi de la littérature. Nous apprenons que le bilinguisme peut être déséquilibré, même s'il peut être obtenu par des institutions.

L'interdisciplinarité comme une branche de la science qui traite la combinaison de deux sujets en un seul, comme la connexion de l'apprentissage des langues et de la science ou le programme des sciences humaines est expliqué par un exemple de la connexion d'enseignement des langues étrangères et des mathématiques. Avec ces termes, l'introduction à ce travail traite également l'histoire de l'éducation bilingue dans le monde et en République tchèque. Une autre partie est également essentielle pour progresser dans le travail.

L'Organisation internationale de la Francophonie est décrite immédiatement derrière les motivations de l'étude de la DNL en République tchèque. Grâce à cette organisation, la République tchèque a la possibilité de participer à tous les projets soutenant la possibilité d'apprentissage dans une langue étrangère.

Ces options sont décrites dans le deuxième chapitre de cette thèse. Le travail traite d'abord les lycées bilingues, qui sont la première option pour les enseignants tchèques à enseigner dans une langue étrangère. Les quatre lycées bilingues de la langue française et leur fonctionnement sont décrits dans la partie suivante de ce document.

Une autre méthode mentionnée au chapitre 2.2 est la méthode EMILE, qui est un sujet clé de ce travail. Dans les sections suivantes, la thèse parle de la méthodologie, des connaissances nécessaires pour enseigner cette méthode ainsi que la connexion EMILE en République tchèque. Dernier point mais non des moindres, le travail sous le chapitre Intégration et éducation bilingue dans le système éducatif tchèque traite des projets européens et de leurs informations de base.

Les chapitres 3 et 4 font la partie pratique de ce travail, qui tente de relier les informations obtenues dans les chapitres précédents. Tout d'abord, la thèse traite la description du lycée à Nymburk en République tchèque, où la méthode EMILE est appliquée. Les sous-chapitres concernent un projet européen pour enseigner l'histoire dans le français.

Dans le dernier chapitre la thèse de baccalauréat apporte un entretien avec Mme. Proksová, enseignante active au lycée bilingue à Bratislava. Grâce à cela, le lecteur de ce travail peut se familiariser avec un témoignage sur le travail de l'enseignant DNL.

Resumé

Úvodom bakalárskej práce sa definujú pojmy nevyhnutné pre bakalársku prácu. Pojmy ako bilingvizmus, bilingválny človek, interdisciplinarita sú podložené výkladovým slovníkom, ale aj odbornou literatúrou. Dozvedáme sa, že bilingvizmus môže byť aj nerovnomerný, dokonca, že sa dá získať aj pomocou inštitúcií.

Interdisciplinarita ako vedný obor, ktorý sa zaoberá spojením dvoch predmetov do jedného, ako napríklad spojenie učenie jazyka a prírodovedného či humanitného programu je vysvetlená aj na príklade spojenia vyučovania cudzieho jazyka a matematiky. Spolu s týmito pojmami sa úvod do bakalárskej práce zaoberá aj históriou dvojazyčného vzdelávania vo svete aj v Českej republike.

Ďalšia časť je rovnako nevyhnutná pre napredovanie v bakalárskej práci. Medzinárodná organizácia frankofónie je popísaná hneď za motiváciami študovania dvojitého vzdelávania v Českej republike. Vďaka tejto organizácii má Česká republika možnosť sa podieľať na všetkých projektoch podporujúce možnosti vzdelávania v cudzom jazyku.

Také možnosti sú popísané v druhej kapitole tejto bakalárskej práce. Práca v prvom rade rozoberá bilingválne gymnázia, ktoré sú prvou možnosťou českých pedagógov vyučovať v cudzom jazyku. Štyri bilingválne gymnázia s francúzskym jazykom a ich fungovanie je popísané v ďalšej časti tejto práce.

Ďalšou metódou spomínanou v kapitole 2.2 je metóda EMILE/CLIL, ktorá je kľúčovou témou tejto práce. V nasledujúcich podkapitolách sa bakalárska práca zaoberá metodológiou, potrebnými znalosťami pre výučbu touto metódou ale aj spojenie EMILE/CLIL v Českej republike. V neposlednom rade sa bakalárska práca pod kapitolou integrácia a bilingválna výučba v Českom vzdelávacom systéme zaoberá európskym projektom a jeho základnými informáciami.

Kapitoly 3 a 4 sú už v praktickej časti bakalárskej práce, ktorá sa snaží prepojiť informácie získané z predchádzajúcich kapitolách. V prvom rade sa práca zaoberá popisom gymnázia v českom Nymburku, kde sa aplikuje výuka EMILE/CLIL. Podkapitoly práve rozoberajú európsky projekt, vďaka ktorému sa na tejto škole môže vyučovať dejepis vo francúzskom jazyku.

V poslednej kapitole bakalárska práca prináša rozhovor s p. Mgr. Evou Proksovou, ako aktívnou učiteľkou bilingválneho gymnázia v Bratislave. Vďaka tomuto sa čitateľ bakalárskej práce môže zoznámiť s dôveryhodným svedectvom o práci učiteľa DNL.

Resumé

The introduction to the bachelor thesis defines the concepts necessary for bachelor work. Concepts such as bilingualism, bilingualism, interdisciplinarity are based on the interpretive vocabulary but also on the literature. We learn that bilingualism can be unequal, even if it can be obtained through institutions.

Interdisciplinarity as a field of study dealing with the combination of two subjects into one, such as the combination of language learning and the natural or humanitarian program, is also explained by an example of a combination of foreign language teaching and mathematics. Together with these terms, the introduction to the Bachelor Thesis also deals with the history of bilingual education in the world and in the Czech Republic.

Another part is also essential for progress in bachelor work. The International Organization of Francophonie is described immediately behind the motivations of studying dual education in the Czech Republic. Thanks to this organization, the Czech Republic has the opportunity to participate in all projects supporting the possibility of learning in a foreign language. Such options are described in the second chapter of this bachelor thesis.

The work is firstly dealt with by bilingual grammar schools, which are the first option for Czech teachers to teach in a foreign language. The four bilingual French language grammar schools and their functioning are described in the next part of this paper.

Another method mentioned in Chapter 2.2 is the EMILE / CLIL method, which is a key topic of this work. In the following subchapters the bachelor thesis deals with the methodology, the necessary knowledge for teaching by this method but also the EMILE / CLIL connection in the Czech Republic. Last but not least, bachelor's thesis under the chapter Integration and Bilingual Education in the Czech Education System deals with European projects and their basic information.

Chapters 3 and 4 are already in the practical part of the bachelor thesis, which attempts to link the information obtained from the previous chapters. First of all, the thesis deals with the description of the grammar school in Nymburk in Czech, where EMILE / CLIL is applied. The subchapters are just about taking a European project to teach French history in this school. In the last chapter the bachelor's thesis brings an interview with p. Mgr., Eva Proksová, as an active teacher of the bilingual grammar school in Bratislava. Thanks to this, the bachelor thesis reader can get acquainted with a trusted testimony about the work of the DNL teacher.

Zoznam použitej literatúry

- AALTO, Eija, 2017. *Negotiating language across disciplines in pre-service teacher collaboration*. [online]. [cit. 2.4.2018]. Dostupné z:
<https://www.degruyter.com/view/j/eujal.2017.5.issue-2/eujal-2017-0011/eujal-2017-0011.xml?format=INT>
- ABDELILAHA-Bauer, Barbara, 2008. *Le défi des enfants bilingues*. Paris : Editions La Découverte, 203 s. ISBN 978-2-7071-8533-4.
- ANTMAN, S. 2000. *Interdisciplinary applied Mathematics*. Oxford, ISSN 0939-6047
- BALADOVÁ, Gabriela, 2007. *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ*. Praha: VÚP, 235 s. ISBN 978-80-87000-15-1.
- BYRAM, Michael - BARRÉ de MINAC, Christine, HAMMAN, Marcus, SMIDT, Jon, 2007. *Language Across the Curriculum in Primary Education, Three case studies and implications for a European „Framework”*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe, , ISSN 2036-6981.
- Carte des établissements. 2018. [online]. [cit. 1.6.2018]. Dostupné z:
http://labelfranceducation.fr/etablisements?field_primaire_value%5B%5D=1&field_college_value%5B%5D=1&field_lycee_value%5B%5D=1&country=cz
- CONSERline, 1994 [online]. Newsletter of the CONSER Program. Washington (D.C.): Library of Congress, Serial Record Division, [cit. 10.4.2018]. ISSN 1072-611X. Dostupné z:
<http://www.loc.gov/acq/conser/conserline/conserline-home.html>
- DEJMALOVÁ, Tereza, 2011. *Devenir bilingue. Processus de acquisition des langues a des âges difference*, Praha. Diplomová práca. Univerzita Karlova, Pedagogicka fakulta.
- DELLER, Sheelagh, PRICE, Christine, 2007. *Teaching Other Subjects Through English*, Oxford: Oxford university Press, 168 s. ISBN 978-019-44-2578-0.
- European commission, 2014. *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*, Brusel
- Európska komisia, 2018. *What is Erasmus + ?* [online]. [cit. 1.4.2018]. Dostupné z:
http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en
- Európska komisia, 1996. *Livre blanc sur l'éducation : Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruxelles : Európska komisia. [online]. [cit. 1.4.2018]. Dostupné z:
<https://publications.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-fr>

- Eurydice, 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brusel: Commission européenne. ISBN 92-79-00581-2.
- Eurydice, 2006. *L'enseignement d'une matière intégrée à une langues étrangère (EMILE) à l'école européenne*. Brusel: Commission européenne. ISBN 92-79-00581-2.
- GONDOVA, Danica, 2012. *CLIL - nová výzva*. Vyd. 1. Ustí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyne, 111 s. ISBN 978-80-7414-507-0.
- GRIFFITHS, Carol, 2013. *The strategy factor in successful language learning*. British library: ISBN 978-1-84769-941-1.
- HANUŠOVÁ, Světlana, VOJTKOVÁ, Naděžda, 2011 *CLIL v české školní praxi*. Brno: Studio arx s.r.o., ISBN 978-80-86665-09-02.
- HÉLOT, Christine, 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan, 292 s. ISBN 978-2-296-03666-6.
- HÉLOT, Christine, 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: Linguistique europe France. 292 s. ISBN 978-2-296-03666-6.
- JÄRVINEN, Heini-Marja, 2011. *Issues in promoting language and learning in CLIL type provision*. [online]. [cit. 12.6.2018]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/264881264_Language_in_content_instruction_Issues_in_promoting_language_and_learning_in_CLIL_type_provision
- KAZELLEOVÁ, Jitka, 2012. *CLIL do škol. Přírodopis pro druhý stupeň ZŠ*. Nové Mesto na Metují: Masarykova univerzita. 50 s.
- KOTYZA, Pavel 2012. *Francouzský dějepis na Gymnáziu Nymburk*. [online]. [cit. 20.3.2018]. Dostupné z: https://www.gym-nymburk.cz/clanky/akce-skoly1/francouzsky-dejepis-na-gymnaziu-nymburk.html?section_id=289
- KUMPULAINEN, Kristiina, 2013. *A Longitudinal Study in a Changing Educational Institution*. University of Eastern Finland: ISBN 987-952-61-1215-2.
- LAROUSSE, 2011. *Le petit Larousse illustré*. Paris : Paris – Montparnasse. 1811 s. ISBN 978-2-03-584088-2.
- Le 26 Mars, 2014. *La Francophonie, c'est quoi ?* [online]. [cit. 1.4.2018]. Dostupné z: <https://www.maliweb.net/politique/francophonie-cest-488312.html>
- LINARES, Lo a kol. 2012, *A mediational model for the impact of exposure to community violence on early child behaviour problems*. [online]. [cit. 12.6.2018]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11333090>
- LORENZO, Francissco, CASAL, Sonia, MOORE, Pat, 2009. *The Effects of Content and*

- Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian bilingual Sections Evaluation Project*. Oxford University, [online]. [cit. 23.4.2018].
Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/applin/amp041>
- Lycée Marel GIMOND, 2018. [online]. [cit. 23.4.2018]. Dostupné z: <http://marcel-gimond.elycee.rhonealpes.fr/>
- Lycée Bohumil HRABAL, 2018. [online]. [cit. 23.4.2018]. Dostupné z: www.gym-nymburk.cz
- MARTOCCIA, Giuseppe. *Introduzione al CLIC-EMILE*. [online]. [cit. 1.7.2018]. Dostupné z: <http://www.afpotenza.it/jpf2013/docs/Appunti%20CLIL%20EMILE.pdf>
- MEHISTO, Peeter, MARSH, David, JESUS, María, 2008. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education, 238 s. ISBN 978-0230027190.
- MERISUO-STORM, Tuula, 2006. *Development of boys' and girls' literacy skills and learning attitudes in CLIL education. In Exploring dual-focussed education. Integrating language and content for individual and societal needs*. S. Bjorklund. ISBN: 952-476-149-1.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. *Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti*. [online]. [cit. 1.4.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/od-jazykove-rozmanitosti-k-vbicejazycnemu-vzdelavani>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015. *Ministryně představila projekt jazykové výuky*. [online]. [cit. 1.4.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministryne-predstavila-projekt-jazykove-vyuky?highlightWords=francouz%C5%A1tina>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015. *Změní se podle Vás díky vzdělávacímu programu práce učitelů?* [online]. [cit. 1.4.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/zmeni-se-podle-vas-diky-skolnimu-vzdelavacimu-programu-prace-ucitelu?highlightWords=francouz%C5%A1tina>
- MORTON, Tom, 2017. *Applied linguistics perspectives on CLIL, Language Learning & Language Teaching*. Hearbound. 317 s. ISBN 978-902-72-1336-5.
- NIKULA, Tarja, DAFOUZ, Emma, MOORE, Pat, SMIT, Ute, 2012. *Conceptualising integration in CLIL and Multilingual Education*, 296 s. ISBN 9781783096138.
- NISSANI, Moti, 1997. *Ten cheers for interdisciplinary: The case for interdisciplinary knowledge and research*. [online]. [cit. 14.5.2018]. Dostupné z:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0362331997900513>

NOVOTNÁ, Jarmila, 2012. *Pojetí CLIL a bilingvní výuky*. Metodický portál RVP. [online]. [cit. 14.5.2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/8879/projeti-clil-a-bilingvni-vyuky.html/>

Ó RIAGÁIN, Pádraig, LÜDI, Georges, 2003, *Bilingual education: Some Policy Issues*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

Organisation Internationale de la Francophonie, 2018. [online]. [cit. 15.4.2018]. Dostupné z: <https://www.oif.fr/>

Organisation internationale de la francophonie, 2010. *La réforme des systèmes de sécurité et de justice en Afrique*. [online]. [cit. 12.3.2018]. Dostupné z: https://www.francophonie.org/IMG/pdf/reformes_systemes_securite.pdf

Organisation international de la francophonie, 2004. *Cadre stratégique décennal de la francophonie*. Burkina Faso. [online]. [cit. 12.2.2018]. Dostupné z: https://www.francophonie.org/IMG/pdf/Cadre_strategique.pdf

PÉREZ-CAÑADO, María Luisa, 2011. CLIL research in Europe: past, present, future. [online]. [cit. 1.4.2018]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/254242336_CLIL_research_in_Europe_Past_present_and_future

PROKEŠOVÁ, Lucie, 2012. Výuka nejazykového předmětu ve francouzštině nacházíme bariéru při výuce dějepisu ve francouzštině na evropských jazykových sekcích?! [online]. [cit. 20.3.2018]. Dostupné z: http://www.cefres.cz/IMG/pdf/Lucie_Prokesova_-_Vyuka_nejazykoveho_predmetu_ve_francouzstine.pdf

PROKSOVÁ, Eva Mgr., 2018. Interview s aktivnou učitelkou bilingvního gymnázia.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizácia. Praha: Portál, ISBN 80-7178-772-8.

Rozšířená výuka francouzštiny jako brána k výuce dějepisu ve francouzštině, 2010. [online]. [cit. 1.4.2018]. Dostupné z: <https://www.gym-nymburk.cz/skola/projekty3/ukoncene-projekty/rozsirena-vyuka-francouzstiny/?pager1640=5>

SNAUWAERT, Fabien, 2011. *La recette pour apprendre une langue étrangère facilement*. [online]. [cit. 12.2.2018]. Dostupné z: <https://lesacados.com/apprendre-une-langue-etrangere-facilement>

ŠMÍDOVÁ, Tereza a kolektiv, 2012. *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání školské poradenské zařízení a zařízení pro další

vzdělávání pedagogických pracovníků, 64 s. ISBN 978-80-87652-57-2.

ŠMÍDOVÁ, Tereza, PHIL Ball, NOVOTNÁ Jarmila, PROCHÁZKOVÁ Lenka, VOJTKOVÁ, Naděžda, 2012. *CLIL, cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ a odpovídajících ročníku víceletých gymnázií. Implementace CLIL-u do české školy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, ISBN 978-80-87652-92-3.

TENNANT, Adrian, 2009. What is CLIL, [online]. [cit. 20.3.2018]. Dostupné z: <http://www.onestopenglish.com/clil/what-is-clil/>

TOMLINSO, Brian, 2008. *English Language Teaching Materials: A Critical Review*. London: Continuum 344 s. ISBN 978-082-64-9350-7.

Wolff, Dieter, 2007, *CLIL en Europe*. Goethe institut, [online]. [cit. 1.4.2018]. Dostupné z: <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/ceu/fr2751287.html>

Wolff, Dieter, 2007, *Qu'est-ce que CLIL?* Goethe institut, [online]. [cit. 1.4.2018]. Dostupné z: <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/fr2747558.html>

Prílohy

Tabuľka 1: La comparaison de la proposition de l'enseignement bilingue francophone
(2014)

Le nom de pays	Le nombre d'établissements bilingues français
Allemagne	94
Angleterre	3
Australie	7
Autriche	7
Bulgarie	56
Canada	2000
Croatie	2
Espagne	15
Etats-Unis	18
Finlande	3
Grèce	7
Irlande	1
Italie	12
Macédoine	7
Moldavie	9
Portugal	25
République tchèque	10
Roumanie	29
Russie	17
Slovaquie	4
Suède	4
Suisse	1
Turquie	9
Ukraine	7
Vietnam	104

Zdroj : http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/ciep-infos/docs/ciep_infos_enseignement-bilingue-francophone.pdf

Tabuľka 2 : La liste des sections bilingues en République Tchèque (2018) ⁷

	Nom	Ville	Langue étrangère
1	Lycée F. X. Šalda	Liberec	Allemand
2	Lycée de Dr. K. Polesný	Znojmo	Allemand
3	Lycée autrichien	Prague	Allemand
4	Lycée Olomouc	Olomouc	Anglais
5	The english college in Prague	Prague	Anglais
6	Lycée à Budejovická	Prague	Espagnol
7	Lycée espagnol et classique	Brno	Espagnol
8	Lycée de J. N. Neumann	Č. Budejovice	Espagnol
9	Lycée Hladnov	Slezská Ostrava	Espagnol
10	Lycée à Olomouc	Olomouc	Espagnol
11	Lycée de L. Pik	Pilsen	Espagnol
12	Lycée Jan Neruda	Prague	Français
13	Lycée Slave	Olomouc	Français
14	Lycée Matyas Lerch	Brno	Français
15	Lycée Pierre de Coubertin	Tábor	Français
16	Lycée à Ústavní	Prague	Italien

Zdroj :

http://labelfranceducation.fr/etablissements?field_primaire_value%5B%5D=1&field_college_value%5B%5D=1&field_lycee_value%5B%5D=1&country=cz

Tabuľka 3 : exemples de répartition possible du temps

1^e degré de l'école primaire					
Discipline enseignée	1^{ère} année	2^e année	3^e année	4^e année	5^e année
Anglais	0	0	3	2	1
Biologie	1	2	2	2	1
Intégration d'anglais et de biologie (EMILE)	0	0	1 (0+1)	2 (1+1)	4 (2+2)

Zdroj : <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2965/vyuka-metodou-clil.html/>

⁷ Drábková, K., L'éducation bilingue par rapport au français et à l'anglais en République Tchèque

Tabuľka 4 : Exemple de subvention de temps pour les articles sélectionnés sans EMILE

1^e degré de l'école primaire				
Discipline enseignée	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année
Anglais	3	3	3	3
Physique	0	2	2	2
Chimie	0	0	2	2
Biologie	2	2	2	2
Géographie	2	2	1	0

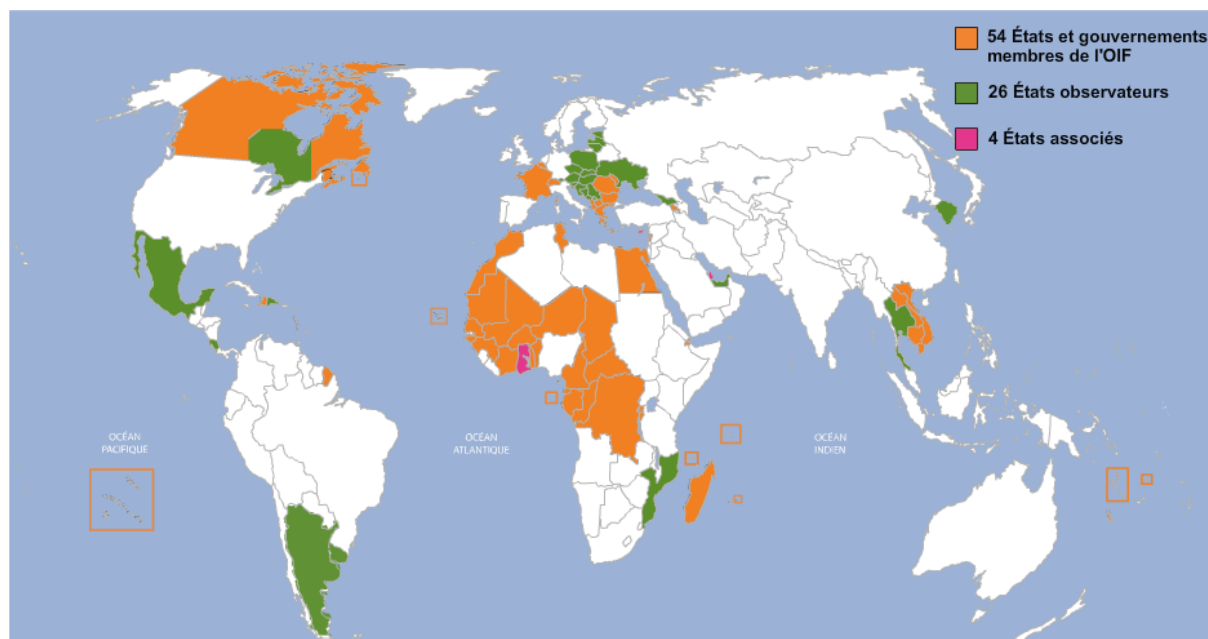
Zdroj : <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2965/vyuka-metodou-clil.html/>

Tabuľka 5 : Exemple d'attribution de temps pour des sujets de classe EMILE sélectionnés

2^e degré de l'école primaire				
Discipline enseignée	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année
Anglais	1	1	1	1
Physique	0	2	1	2
Chimie	0	0	2	1
Biologie	2	1	2	2
Géographie	1	2	1	0
Intégration d'anglais avec d'autres disciplines (EMILE)	3 (2+1) Ang+Géo	3 (2+1) Ang+Bio	3 (2+1) Ang+Phy	3 (2+1) Ang+Chi

Zdroj : <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2965/vyuka-metodou-clil.html/>

Obrázok 1: La répartition des pays de l'OIF



Zdroj : www.francophonie.org