UNIVERSITÉ DE FRIBOURG, SUISSE

SERVICE DE DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE ET COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

Mon enseignement est-il cohérent vis-à-vis des différents cursus dans lesquels sont inscrits mes étudiant·es ?

Une étude de cas à propos du séminaire Didactique du plurilinguisme

Travail de fin d'étude en vue de l'obtention du Certificat en Enseignement Supérieur et Technologie de l'Éducation

Sous la direction de : Dr Marie Lambert

Nicolas FÉLIX

Département de plurilinguisme et didactique des langues étrangères – Université de Fribourg

2026

Je déclare sur mon honneur que mon travail de fin d'étude est une œuvre personnelle, composée sans concours extérieur non autorisé.

N. Félix

Table des matières

1. Introduction 3

2. Quel est le cas ? 4

2.1. Thème et forme de l'enseignement 5

2.2. Public-cible 5

2.2.1. Profil des étudiant·es 5

2.2.2. Fonction du séminaire comme enseignement obligatoire dans chaque cursus 7

2.2.3. Fonction du séminaire comme enseignement facultatif dans chaque cursus 8

2.3. Quelle synthèse possible ? 9

3. De la conception des programmes à celle du séminaire 11

3.1. Comment identifier les points de convergence ? 11

3.1.1. Objectifs d'apprentissage 12

3.1.2. Contenus 13

3.2. Un programme pour tou·tes ? 15

4. Décrire et documenter pour analyser 16

4.1. Enjeux de la description et de la documentation 17

4.2. Création d'un canevas de suivi 18

5. Questionner les principal·es intéressé·es ? 19

6. Conclusion 20

Bibliographie 22

Annexes 24

1. Introduction

La cohérence serait un critère important de la qualité d'un programme d'études (Dietrich et al., 2026) comme de celle d'un enseignement (Lanarès et al., 2023). Selon quelques considérations recueillies dans la littérature, un cursus cohérent se caractériserait notamment par sa continuité et l'absence de fragmentation (e.g. Aalde et al., 2024), alors qu'un bon alignement des objectifs, contenus, stratégies d'enseignement et d'évaluation peut être perçu comme l'indicateur d'un enseignement cohérent (Lanarès et al., 2023). Dans le domaine de l'enseignement dans les hautes écoles, la cohérence est un phénomène qui se joue, et qui peut être investigué, à différents niveaux. Hatzakis et al. (2007) en relèvent, par exemple, trois principaux. Premièrement, la cohérence se négocie au niveau de la conception des programmes d'études, dont les différents enseignements sont appelés à constituer un parcours de formation progressif défini dans un règlement (par exemple, un plan d'études). Secondement, l'enjeu de la cohérence intervient au niveau de chaque enseignement, notamment au travers de l'interprétation par l'enseignant·e, dans le cadre de sa pratique, des règlements et du contexte spécifique de chaque cursus d'études. Troisièmement, la cohérence est quelque chose qui se perçoit – ou pas – par les étudiant·es auxquel·les s'adresse un enseignement. Dans la perspective du *constructive alignment* (e.g. Biggs, 2014), qui constitue un point de référence important dans ce travail, la cohérence perçue par les étudiant·es peut être envisagée comme un indicateur d'une conception réussie d'un enseignement. Il traduirait le fait que, partant de son bagage de connaissances initiales, le public-cible a été en mesure de reconnaître quels sont les accomplissements attendus de lui et le cheminement proposé pour les atteindre.

Dans ce travail, j'ai décidé de me pencher sur la recherche de la cohérence au niveau intermédiaire, celui de l'enseignant·e qui interprète les règlements dans le but de concevoir un enseignement qui corresponde au mieux aux étudiant·es le fréquentant. Pour ce faire, je me concentrerai sur un aspect précis que j'ai pu identifier au travers de mon vécu personnel. En tant qu'assistant doctorant chargé d'enseigner un séminaire, j'ai eu l'occasion d'expérimenter l'état de fait et la double impression suivante. D'une part, au tout début de mon activité d'enseignant, j'ai rapidement pris conscience de l'assez grande liberté dont je jouissais pour concevoir un enseignement présentant une bonne cohérence interne entre, par exemple, les objectifs d'apprentissage, les contenus et l'évaluation. D'autre part, j'ai bien vite constaté également que des aspects relatifs à la relation entre mon enseignement et les cursus de formation dans lesquels celui-ci est inscrit (sur le plan des règlements) m'imposait plus ou moins explicitement de composer avec des exigences, à première vue pas toujours

convergentes, définies sans que je n'y puisse quoi que ce soit. Je saisis donc l'opportunité qui m'est donnée de rédiger ce travail de fin d'études de CAS en Enseignement supérieur et technologie de l'éducation pour réfléchir précisément aux enjeux relatifs à la seconde constatation. Ma réflexion s'orientera ainsi selon la question suivante : comment construire et évaluer la cohérence d'un enseignement vis-à-vis des différents cursus dans lesquels sont inscrit·es les participant·es ?

Le séminaire « Didactique du plurilinguisme / Mehrsprachigkeitsdidaktik » que j'ai eu l'occasion d'enseigner à trois reprises, s'adresse à des étudiant·es issu·es de cinq cursus disciplinaires différents et au parcours de formation variés. Au fil des semestres d'enseignement, ce cas de figure, qui me servira de cas d'étude, a suscité de nombreux questionnements relatifs à la forme de cohérence sur laquelle porte ce travail. Je souhaite ici les approfondir au travers d'une réflexion structurée avec comme objectifs, premièrement, d'explorer de manière méthodique comment favoriser cette cohérence et, secondement, laisser une trace de cette réflexion qui puisse être communiquée à la personne qui se chargera de donner cet enseignement après moi. Sur le plan de la démarche réflexive, je pars de la présupposition que le choix de faire suivre ce séminaire aux étudiant·es de chacun de ces cursus, de même que le moment auquel cette participation est prévue, n'est pas due au hasard et découle d'une conception des programmes orientée vers la recherche de cohérence. En me servant des informations collectées dans les plans d'études de chaque cursus – les seules informations dont j'ai la certitude qu'elles soient en possession d'une personne nouvellement chargée d'assurer cet enseignement – je tente de déterminer les objectifs d'apprentissage et les contenus que chaque étudiant·e est appelé·e à découvrir dans le cadre de ce séminaire, selon les prescriptions propres au cursus dans lequel il ou elle est inscrit·e. La finalité de cette entreprise vise à mettre sur pied une stratégie permettant de concevoir, documenter pour ensuite vérifier si l'objectif de la cohérence de mon enseignement vis-à-vis des cursus dans lesquels sont incrit·es les participant·es est atteint.

2. Quel est le cas ?

Le cas discuté dans ce travail consiste en une unité d'enseignement de 3 ECTS intitulée « Didactique du plurilinguisme / Mehrsprachigkeitsdidaktik » (ci-après *le* séminaire). Cette unité est actuellement associée à un cahier des charges d'assistant doctorant. Par conséquent, elle est appelée à être enseignée cinq fois consécutives par la même personne, avant d'être transmise à la personne qui lui succède.

2.1. Thème et forme de l'enseignement

L'enseignement consiste en un séminaire, fréquenté par un petit groupe d'étudiant·es, qui se déroule durant 14 séances de 90 minutes chaque semestre de printemps. Selon les plans d'études des cursus pour lesquels cet enseignement est obligatoire, ce séminaire doit faire l'objet d'une évaluation par contrôles continus notés. Il présente également la spécificité de se dérouler selon une modalité bilingue français – allemand, chacun·e étant autorisé·e à s'exprimer dans sa langue. Un niveau minimum B2 en compréhension orale et C1 en compréhension écrite dans ces deux langues est donc requis pour participer à cet enseignement.

Ce séminaire porte sur la didactique du plurilinguisme qui consiste, dans les grandes lignes, en une approche de l'enseignement des langues étrangères visant à optimiser les apprentissages linguistiques et culturels des apprenant·es par l'enseignement précoce, simultané et coordonné de plusieurs langues étrangères différentes. Cette approche se distingue notamment par le fait d'employer des méthodes qui ne visent pas exclusivement l'enseignement des formes linguistiques – de la langue au sens strict – mais également une sensibilisation à la langue en tant que système, aux similarités et différences entre les langues, à la diversité culturelle, etc. Selon des consignes informelles reçues au moment de reprendre cet enseignement, le traitement de la thématique principale doit pousser les étudiant·es à adopter à propos de cette approche didactique une attitude réflexive et critique basée sur les données de la recherche empirique disponibles.

2.2. Public-cible

Le séminaire est affilié aux plans d'études de cinq disciplines différentes et se destine donc à un public assez divers. Qui sont les étudiant·es attendu·es dans ce séminaire ? À quoi se destinent ces personnes ? Pourquoi assistent-elles à cet enseignement ? En me basant sur la description des différents cursus et leurs plans d'études, je répertorie dans un premier temps les éléments disponibles pour identifier le public-cible de cette unité d'enseignement (2.2.1). Je relate ensuite les raisons pour lesquelles, selon les plans d'études, les étudiant·es sont appelé·es à suivre le séminaire de manière obligatoire (2.2.2.) ou facultative (2.2.3.).

2.2.1. Profil des étudiant·es

Le séminaire est accessible aux étudiant·es des cursus suivants : didactique des langues étrangères (master spécialisé en didactique de branche), sciences du plurilinguisme, français langue étrangère / français langue seconde (FLE / FLS), Deutsch als Fremdsprache / Deutsch

als Zweitsprache (DaF / DaZ), sciences de l'éducation. Cet enseignement s'adresse donc à des personnes disposant d'acquis et de perspectives de formation et professionnelles très diverses. Pour s'en rendre compte, voici une description systématique des profils des étudiant·es de ces différents cursus.

Les étudiant·es inscrit·es dans le master en didactique des langues étrangères sont de fait, et en vertu des conditions d'admission de ce cursus (Université de Fribourg, 2023, p. 3), détentrices d'un diplôme d'enseignement pour le niveau primaire, secondaire I ou II de l'instruction publique en Suisse. Disposant souvent d'une expérience professionnelle, ces étudiant·es se destinent à devenir enseignant·e de la didactique des langues étrangères dans une haute école pédagogique ou une université. Dans le cadre de ce cursus, chaque étudiant·e choisit une langue de spécialisation (français, allemand, anglais ou italien) déterminant les enseignements des deux modules d'approfondissement et l'orientation du mémoire. Une admission dans ce cursus est obligatoirement sujette au suivi, au début du master, d'un programme de mise à niveau (correspondant à 30 ECTS au maximum) comprenant, selon la formation antérieure de la personne, plusieurs cours de niveau bachelor en linguistique, acquisition des langues étrangères et formation des adultes.

Les étudiant·es du master en sciences du plurilinguisme sont issu·es d'une vaste diversité de champs disciplinaires (cf. Université de Fribourg, 2022, pp. 3-4) englobant notamment les études en langues et littératures, linguistique, philologie classique ou encore la logopédie. Moyennant une mise à niveau (correspondant à 30 ECTS au maximum), les étudiant·es ayant obtenu un bachelor dans des disciplines tel que philosophie, histoire, anthropologie, psychologie, sciences de l'éducation, sciences politiques, etc. sont également éligibles. Selon la description tirée de la présentation de l'offre d'études du site internet de l'Université de Fribourg (Université de Fribourg, s.d.a.), ce master prépare « à des activités professionnelles de recherche dans les domaines liés au plurilinguisme » au niveau des hautes écoles ou à des missions de formation ou de conseil en lien spécifiquement avec le plurilinguisme.

Les étudiant·es des cursus FLE / FLS et DaF / DaZ détiennent un bachelor dans la discipline du master, en langue et littérature respectivement française ou allemande ou encore en linguistique. Moyennant une mise à niveau (correspondant à 30 ECTS au maximum), les étudiant·es ayant obtenu un bachelor dans le cadre d'un cursus en lettres modernes, logopédie, psychologie, sciences de l'éducation, sociologie ou encore travail social sont également éligibles (Université de Fribourg, 2022a. et b., art. 3 ; Université de Fribourg, 2025a., art. 2.3).

Dans le cadre de ces cursus, les étudiant·es se familiarisent avec les principaux processus à l'œuvre lors de l'acquisition d'une langue étrangère, apprennent à enseigner le français ou l'allemand en tant que langue étrangère, développent des compétences de recherche dans le domaine de l'acquisition de ces langues. Ces cursus préparent les étudiant·es à l'enseignement de ces langues dans un contexte de formation des adultes (universités et hautes écoles, cours d'intégration, etc.), à des missions de recherche dans le domaine de l'enseignement du français ou de l'allemand comme langue étrangère, éventuellement au développement de matériel pédagogique (Université de Fribourg, 2022a., art. 1 ; Université de Fribourg, 2025a., art. 2).

Les étudiant·es du master en sciences de l'éducation 90 ECTS disposent d'une formation préalable en sciences de l'éducation, pédagogie/psychologie, pédagogie spécialisée ou un master en enseignement pour le degré secondaire I. Moyennant une mise à niveau (correspondant à 30 ECTS au maximum), les étudiant·es ayant obtenu un bachelor d'une haute école en psychologie ou travail social, ainsi qu'en enseignement pour le degré primaire sont également éligibles (Université de Fribourg, 2025c., art. 2.3). Outre les disciplines susmentionnées, l'accès au master à 30 ECTS est possible pour les étudiant·es issu·es de filières tel que la sociologie ou l'anthropologie sociale. Selon la description tirée de la présentation de l'offre d'études du site internet de l'Université de Fribourg (Université de Fribourg, s.d.b.), les étudiant·es du cursus de master en sciences de l'éducation sont appelé·es à devenir « des spécialistes de l'éducation et de la formation polyvalents », à réfléchir de manière critique au contexte éducationnel et à entreprendre une démarche de recherche à son propos. Ils et elles se destinent à occuper une grande diversité de fonctions comme intervenant·e en milieu éducatif, responsable pédagogique, concepteur ou conceptrice pédagogique, formateur ou formatrice d'adulte, collaborateur ou collaboratrice scientifique, ou encore chercheur ou chercheuse.

2.2.2. Fonction du séminaire comme enseignement obligatoire dans chaque cursus

Le séminaire sur la didactique du plurilinguisme présente des fonctions variées dans les différents cursus représentés par le public-cible. En voici un résumé pour les masters dans le cadre desquels le séminaire est obligatoire, en prêtant une attention particulière au module[1] au

[1] Un module est constitué de 15 ECTS, à l'exception du master en sciences de l'éducation (90 ECTS) pour lequel les modules dont il est ici question correspondent à 12 ECTS. Dans le cas de tous ces cursus, un master est obtenu après validation de 90 ECTS dont 30 ECTS correspondent au mémoire de fin d'études. Les enseignements de master sont donc généralement répartis en quatre modules successifs, lesquels peuvent inclure également des travaux de séminaire, stages, etc.

sein duquel il prend place et donc à quel moment cet enseignement intervient dans chaque cursus.

Master en didactique des langues étrangères

Le séminaire fait partie du second module intitulé « Compétence plurilingue », lequel aborde la thématique du développement du répertoire plurilingue chez les apprenant·es. Dans le but de couvrir cette thématique sont prévus un cours magistral (« compétence plurilingue ») portant sur « les différentes théories sur les dynamiques caractérisant le développement et l'évolution des compétences plurilingues » (Université de Fribourg, 2023, p. 8). À celui-ci s'ajoutent un séminaire abordant le « facteur de l'âge dans l'apprentissage des langues », ainsi que le séminaire en didactique du plurilinguisme « consacré aux recherches sur la didactique du plurilinguisme dans ses différentes réalisations » (Université de Fribourg, 2023, p. 8).

Master en sciences du plurilinguisme

Le séminaire fait partie du quatrième et dernier module intitulé « Perspectives pratiques ». Comme son nom le suggère, ce module doit permettre aux étudiant·es de se familiariser avec la thématique du plurilinguisme « dans ses applications pratiques », soit comment les états ou institutions en Suisse comme ailleurs dans le monde gèrent la diversité linguistique (Université de Fribourg, 2022, p. 9). Deux enseignements (un cours magistral intitulé « Plurilinguisme institutionnel » et le séminaire) doivent permettre aux étudiant·es d'atteindre ce but, en complément d'un stage pratique à réaliser dans une institution publique ou privée active sur le terrain de la diversité linguistique et/ou du plurilinguisme. En outre, au cours de ce dernier module, les étudiant·es visitent un colloque de recherche dans le cadre duquel ils et elles développent leur travail de master.

2.2.3. Fonction du séminaire comme enseignement facultatif dans chaque cursus

Le séminaire sur la didactique du plurilinguisme peut également être suivi comme enseignement facultatif des trois cursus suivants.

Master en Français langue étrangère / Français langue seconde

Le séminaire peut être choisi dans le cadre du module 2 intitulé « Perspective didactique » du cursus principal (90 ECTS) comme du programme secondaire (30 ECTS). Dans le premier cas, l'unité d'enseignement à choix doit traiter de préférence « de la didactique ou de la socialisation plurilingue » (Université de Fribourg, 2025a., p. 6). Pour les étudiant·es suivant un programme secondaire (en complément d'une autre discipline à 90 ECTS), l'unité d'enseignement à choix

doit traiter de préférence « la thématique du plurilinguisme dans ses dimensions cognitives et sociales » (Université de Fribourg, 2025b., p. 5).

Master Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache

Le séminaire peut être choisi dans le cadre du module 4 intitulé « Anwendung und Profilierung » du programme principal (90 ECTS). Dans le cadre de ce module, les étudiant·es sont appelé·es à choisir deux enseignements pour consolider leurs compétences soit dans le domaine de l'enseignement soit dans celui de la recherche. Le séminaire didactique du plurilinguisme est recommandé dans ce dernier cas.

Master en sciences de l'éducation

Le séminaire peut être choisi dans le premier ou le second module du master en sciences de l'éducation (30 et 90 ECTS). Le premier module vise à permettre aux étudiant·es de « comprendre les défis contemporains de l'éducation et de la formation liés à la diversité des actrices et acteurs ainsi qu'aux opportunités et contraintes des contextes […] dans lesquels s'ancrent la formation » (Université de Fribourg 2025c., p. 5 ; Université de Fribourg 2025d., p. 4). Les étudiant·es sont appelé·es « à développer une compréhension systémique » du domaine de l'éducation et de la formation leur permettant de relier « le niveau micro des relations entre les acteurs et actrices avec le niveau macro des contextes [culturels, politiques, économiques, institutionnels, etc.] dans lesquels [il] s'ancre […] » (Université de Fribourg, 2025c., p. 5 ; Université de Fribourg, 2025d., p. 4). Le second module des mêmes plans d'études doit permettre aux étudiant·es de développer leurs connaissances et compétences en lien avec les enjeux relatifs aux différentes étapes de la formation des enfants et des adultes. Cela inclut notamment des questions en lien avec les processus de développement des connaissances, au soutien des processus d'apprentissage, à l'inclusion scolaire, à l'ingénierie de la formation et de la didactique.

2.3. Quelle synthèse possible ?

Comme le résume l'annexe 1., l'homogénéité du public-cible du séminaire se caractérise principalement par la diversité de leur parcours de formation et les perspectives professionnelles auxquelles leur cursus les destine. La trajectoire des étudiant·es susceptibles de participer au séminaire semble cependant cristalliser autour des trois macro-thématiques que sont l'enseignement, les langues (y.c. dans une perspective acquisitionnelle et clinique) et la société (y.c. dans une perspective institutionnelle).

Selon le master dans lequel ils et elles sont inscrit·es, l'annexe 1 permet aussi de constater que les participant·es sont appelé·es à suivre ce séminaire pour des raisons – apport didactique, perspective de la recherche, dimension pratique, etc – et à des stades de leur cursus bien différents. En outre, cet enseignement est un passage obligé pour certain·es mais pas pour d'autres. Ces différences sont bien perceptibles au travers de la comparaison des étudiant·es en didactique des langues étrangères et en sciences du plurilinguisme, lesquel·les suivent obligatoirement cet enseignement.

Au moment de visiter le séminaire, les étudiant·es du master en didactique des langues étrangères ont le plus souvent commencé à se familiariser avec la dimension sociétale ou institutionnelle du plurilinguisme, ainsi que certains aspects de la méthodologie de recherche dans le champ par le suivi de quelques unités d'enseignement du premier module. Au même moment, ils et elles poursuivent souvent une mise à niveau obligatoire (voir section 2.2.1. du plan d'études) qui constitue une sorte de propédeutique destinée à équiper tou·tes les étudiant·es de connaissances comparables et utiles pour la poursuite de leurs études. Ils et elles ont généralement des connaissances concrètes de la thématique tel qu'elle se matérialise sur le terrain.

Les étudiant·es en sciences du plurilinguisme suivent le séminaire lorsqu'ils et elles s'apprêtent à conclure leur cursus. Ils et elles terminent d'écrire des travaux de séminaires et développent la thématique de leur mémoire de master. Ils et elles ont été introduits aux principaux mécanismes qui sous-tendent l'acquisition des langues étrangères, disposent généralement de bonnes bases en méthodologie de recherche et sont habitué·es à rédiger et à présenter oralement un propos dans un style académique. Ces personnes ont généralement tout à apprendre en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères dans le cadre de l'instruction publique.

Un constat similaire peut être tiré à propos de deux groupes d'étudiant·es pour lequel·les le séminaire peut être suivi de façon facultative. Le profil des personnes poursuivant un cursus en FLE / FLS et en DaF / DaZ se distingue principalement par la langue qu'ils et elles se préparent à enseigner. Pourtant leurs plans d'études respectifs prévoient que les étudiant·es FLE / FLS suivent le séminaire en début de cursus (second module) pour approfondir leurs connaissances dans le domaine de la didactique ou de la socialisation plurilingue (domaine principal) ou explorer le plurilinguisme dans une dimension psycholinguistique ou sociolinguistique (domaine secondaire). Les étudiant·es DaF / DaZ peuvent rejoindre le

séminaire en fin de cursus (quatrième module) avec pour objectif de consolider leurs compétences dans le domaine de la recherche.

3. De la conception des programmes à celle du séminaire

Comment bâtir une unité d'enseignement qui puisse constituer un apport cohérent dans le cursus de chaque participant·e, malgré des profils si différents ? Cette section a pour but d'identifier les aspects de la conceptualisation du séminaire qui semblent devoir être considérés en priorité pour réfléchir à comment faire en sorte que cette unité d'enseignement s'adresse au mieux au public-cible décrit ci-dessus.

3.1. Comment identifier les points de convergence ?

Afin de mener à bien cette identification, je me réfère à l'ouvrage *Design pédagogique* (Lanarès et al., 2023), une ressource utile afin de conceptualiser et dresser une représentation globale d'un enseignement. Cet ouvrage propose une méthodologie concise et pratique permettant au travers de cinq axes structurels principaux de développer un alignement pédagogique optimal, notamment entre les objectifs, la forme de l'enseignement et l'évaluation des apprentissages, et ceci à l'échelle de l'enseignement en lui-même. Ces cinq axes sont les suivants : le contexte, les objectifs d'apprentissage, les contenus, la stratégie d'enseignement, la stratégie d'évaluation. Parmi ces dimensions, quelles sont celles qui doivent être approfondies de manière prioritaire pour traiter la cohérence entre (i) d'où viennent les étudiant·es, (ii) ce pour quoi ils et elles suivent le séminaire et (iii) ce vers quoi ces personnes se dirigent ?

Les éléments qu'il a été possible de répertorier dans les documents réglementaires afin d'essayer de comprendre qui est le public-cible de ce séminaire et ce que ces étudiant·es sont supposé·es acquérir au travers de cet enseignement, seraient considérés selon l'ouvrage *Design pédagogique* comme appartenant au contexte. Même si elles n'épuisent pas cette dimension (laquelle englobe également des éléments relatifs aux ressources disponibles pour l'enseignement ou qui concernent l'enseignant·e), ces informations semblent être les plus pertinentes pour le présent propos. Ce sont grâce à elles qu'il sera possible d'inférer au mieux des objectifs d'apprentissages concrets pour ce séminaire – ce dont les apprenant·es doivent être capables à la fin du séminaire – ainsi que d'identifier le plus précisément possible des éléments relatifs au contenu à transmettre.

La stratégie d'évaluation et la stratégie d'enseignement seront laissées de côté dans ce travail puisque le cadre règlementaire offre une assez grande marge de manœuvre pour définir ces deux aspects en fonction des objectifs d'apprentissage et des contenus. En effet, à propos de la stratégie d'évaluation, les plans d'études des cursus pour lesquels l'enseignement est obligatoire contraignent principalement à une évaluation par contrôle continu, ce qui implique au moins deux évaluations au cours du semestre. La stratégie d'enseignement n'est pas non plus indiquée de manière très précise. Le format de séminaire définit dans les deux mêmes plans d'études suggère surtout le développement d'un enseignement visant à favoriser l'interaction et la réflexivité durant les séances.

3.1.1. Objectifs d'apprentissage

Est-il possible d'établir des objectifs d'apprentissage pour le séminaire à partir des informations collectées dans les différents plans d'études ? La démarche n'est pas aisée et elle se heurte à une difficulté inhérente au type de documents analysés ; ceux-ci définissent bien plus des intentions (pédagogiques) que des objectifs d'apprentissage. Ces intentions sont informatives en tant qu'elles désignent généralement la matière ou les thématiques avec lesquelles l'apprenant·e sera mis en contact. Mais elles ne représentent pas des objectifs d'apprentissage au sens strict, lesquels doivent exprimer clairement ce que les apprenant·es doivent être capables de réaliser concrètement à l'issue de l'enseignement. Ainsi, pour inférer des objectifs à partir d'intentions, il faut essayer d'identifier ce que ces dernières suggèrent à propos de ce que l'apprenant·e est appelé·e à pouvoir faire en tant qu'acteur ou actrice à l'issue du processus d'apprentissage.

Intentions et objectifs ont cependant en commun d'être souvent formulés moyennant l'emploi d'un verbe. Or, le sens lexical de ce dernier est susceptible de donner des renseignements à propos de (i) ce que l'apprenant·e doit apprendre à faire, (ii) du type (savoir, savoir-faire, savoir-être) et du niveau d'apprentissage (apprentissage en surface vs. profondeur) qui sont attendus. En se basant sur la formulation – certes une interprétation – affichée dans la quatrième colonne de l'annexe 1, on peut déduire que l'action attendue de l'étudiant·e arbore un degré variable de précision, selon que les verbes employés expriment un sens général – comme *étudier* ou *aborder* – ou plus précis – *réfléchir* ou *examiner*. Selon les verbes employés, on peut également identifier des attentes différentes en matière d'implication des étudiant·es et de profondeur des apprentissages selon les thématiques. Pour le cursus FLE / FLS (30 ECTS), les étudiant·es doivent *approfondir* les dimensions théoriques et pratiques du FLS mais seulement *aborder* la thématique du plurilinguisme dans ses dimensions cognitives et sociales.

Pour un seul et même domaine thématique, à l'image de celui de la recherche, les étudiant·es de didactique des langues étrangères doivent assister au séminaire pour *étudier* les recherches sur la didactique du plurilinguisme alors que les étudiant·es de DaF / DaZ sont appelé·es à *affiner* – donc développer, approfondir – des compétences déjà présentes dans ce domaine.

De telles différences en matière d'attentes à l'égard d'étudiant·es des différents cursus semblent tout à fait légitimes compte tenu de l'avancement différencié de ceux-ci dans leurs études de master, mais elles ne vont pas sans poser des questions. Les intentions pédagogiques divergentes vis-à-vis des étudiant·es doivent-elles conduire à la formulation d'objectifs d'apprentissage similaires ou différenciés selon les cursus ? Face à un public plutôt hétérogène, on serait tenté de formuler des objectifs d'apprentissage qui tiennent compte de ces dissemblances. Cependant, cela aurait aussi pour conséquence de devoir renoncer à une stratégie d'évaluation et à un système de notation unique pour tou·tes les étudiant·es. Peu souhaitable en regard du travail supplémentaire occasionné pour l'enseignant·e, une telle mesure présente également l'inconvénient de ne pas correspondre aux us du département de plurilinguisme et didactique des langues étrangères, puisque qu'une évaluation différenciée n'intervient que dans le cas d'enseignements regroupant des étudiant·es de bachelor et de master. C'est donc à la formulation d'un groupe unique d'objectifs d'apprentissage restreint, ainsi que la description de leur alignement avec les contenus, que je m'essaierai en section 3.2.

3.1.2. Contenus

Si les objectifs d'apprentissage sont les mêmes pour tou·tes, les contenus délivrés lors des séances du séminaire doivent être identiques aussi et s'adresser à l'ensemble du public-cible. Par contenu, on désignera « tout ce sur quoi va porter l'apprentissage » (Lanarès et al., 2023, p. 86), soit un ensemble assez large qui inclut tant des savoirs ou connaissances liées à la thématique, des compétences pratiques, la résolution de problèmes, un corpus de valeurs, etc. Quels sont les éléments de contenus identifiables parmi les indications plus ou moins explicites glanées dans les plans d'études discutés jusqu'à présent dans ce travail ? Sur la base de la section 2 ainsi que de l'annexe I, quatre grandes catégories de contenus thématiques semblent pouvoir être agrégées.

La recherche sur l'enseignement des langues étrangères et la didactique du plurilinguisme

Selon les exigences des masters en DaF / DaZ et en didactique des langues étrangères, la didactique du plurilinguisme doit être traitée en lien avec la recherche portant sur elle et les différentes réalisations concrètes de ce courant didactique. Le traitement de ce contenu nécessite

de recourir à une littérature empirique qui formule des questions de recherche à propos de ces implémentations concrètes et y répond au moyen de données de terrain collectées dans ce but. Cette perspective représente une dimension appliquée de la recherche dans le domaine du plurilinguisme, comme le prévoit le plan d'études des étudiant·es en sciences du plurilinguisme.

La didactique et la socialisation plurilingue

Cette thématique qui doit être approfondie par les étudiant-es de FLE / FLS peut aisément être traitées de manière concomitante aux différentes réalisations concrètes de la didactique du plurilinguisme (ci-dessus). En effet, une analyse de ces différentes approches d'enseignement ayant pour principe de recourir à plusieurs langues de manière simultanée et coordonnée pour maximiser les apprentissages linguistiques et culturels exemplifie bien cet axe thématique.

Les politiques linguistiques institutionnelles face aux enjeux relatifs au plurilinguisme

Principalement orientée sur le domaine de l'éducation, cette thématique répond aux attentes des plans d'études du master en sciences du plurilinguisme et du master en sciences de l'éducation (premier module). Ce thème permet le traitement du contexte scolaire institutionnel et des principaux acteurs et organismes en lien avec la didactique du plurilinguisme et son implémentation dans le contexte scolaire. Cet axe permet d'aborder également des questions d'ordre stratégique et éthiques relatives à la recherche dans le contexte spécifique de l'introduction de nouveaux programmes dans l'éducation publique. Ceci entre parfaitement dans le cadre du premier module du plan d'études du master en sciences de l'éducation.

Le plurilinguisme dans ses dimensions cognitives

Principalement traité dans une perspective acquisitionnelle, cet axe vise notamment à répondre aux exigences du plan d'études des étudiant·es de FLE / FLS du domaine secondaire, ainsi que du second module du plan d'études du master en sciences de l'éducation – lequel vise des apprentissages relatifs aux processus de développement des connaissances, le soutien des processus d'apprentissage et l'inclusion scolaire notamment.

Selon la description de Lanarès et al. (2023), la catégorie des contenus inclut des éléments assez hétéroclites ; connaissances, compétences, valeurs, etc. Dans les plans d'études, ce sont les références aux domaines de connaissances thématiques qui dominent largement, raison pour laquelle cette section se concentre sur elles. Des compétences et des savoirs-faires peuvent cependant partiellement être inférées en se référant aux verbes employés pour décrire ce que doit faire ou pouvoir faire l'apprenant (voir section 3.1.1.). Le stade d'avancement des étudiant·es dans leur cursus au moment de suivre le séminaire, ainsi que le profil de leur

formation (deux master recherche et trois master didactique avec une composante recherche) sont également susceptibles de fournir des éléments de réflexion supplémentaires à ce sujet.

3.2. Un programme pour tou·tes ?

Les éléments discutés dans la partie 3.1. donnent désormais la possibilité de définir les grandes lignes directrices d'un enseignement prenant en compte les exigences relatives aux cinq cursus représentés par le public-cible du séminaire. À l'échelle du déroulement du séminaire au fil d'un semestre, je synthétise dans les figures 1. et 2. quatre macro-objectifs d'apprentissage et quatre macro-catégories de contenus pouvant être retenus.

O1.	identifier les spécificités de la didactique du plurilinguisme en tant qu'un courant dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, ainsi que le contexte social, politique et institutionnel spécifique dans lequel elle s'ancre.
O2.	savoir décrire les principales approches (didactique de l'intercompréhension, éveil aux langues, éducation interculturelle, didactique intégrée, etc.) associées à la didactique du plurilinguisme et expliquer en quoi elles s'y rapportent.
O3.	savoir expliquer les principaux présupposés - didactiques, cognitifs et sociétaux - sur lesquels se fonde la didactique du plurilinguisme et les politiques éducatives qu'elle inspire.
O4.	développer, sur la base des données de la recherche empirique, un regard averti et nuancé sur la didactique du plurilinguisme et pouvoir en rendre compte à l'oral et à l'écrit.

Figure 1 : objectifs d'apprentissage

C1.	recherche en didactique des langues étrangères et didactique du plurilinguisme.
C2.	didactique et socialisation plurilingue.
C3.	politiques linguistiques institutionnelles et enjeux sociétaux du plurilinguisme.
C4.	dimensions cognitives du plurilinguisme.

Figure 2 : contenus

La matrice suivante, inspirée de Lanarès et al. (2023, p. 87), permet de visualiser le lien entre chacun des principaux objectifs d'apprentissage du séminaire et les macro-catégories des contenus à couvrir durant le semestre.

	C1.	C2.	C3.	C4.
O1.		x	x	
O2.		x		
O3.	x	x	x	x
O4.	x			x

Figure 3 : alignement des objectifs d'apprentissage et des contenus

En concordance avec le thème du séminaire, les trois premiers objectifs sont alignés avec le contenu « didactique et socialisation plurilingue » conduisant les étudiant·es à acquérir des connaissances détaillées sur la didactique du plurilinguisme. L'objectif 4 indique une claire intersection entre les questions relatives à la recherche et les dimensions cognitives du plurilinguisme, ainsi qu'à la recherche en didactique. L'objectif 3 présente la spécificité rare de pouvoir être visés en recourant, de manière plus ou moins intensive cependant, à chacune des macro-catégories de contenu. Le contenu 3 porte principalement sur la dimension contextuelle et constitue la matière grâce à laquelle les étudiant·es peuvent situer la thématique principale dans une dimension sociétale et institutionnelle.

Bien entendu, les objectifs pédagogiques et contenus représentés ci-dessus s'apparentent à des lignes directrices à l'échelle de tout un semestre. Ils doivent ainsi être spécifiés et adaptés à la thématique et aux intentions pédagogiques de chaque séance. Dans l'annexe 2., je propose sur la base de la première (introduction) et de la quatrième (didactique de l'intercompréhension) séance du séminaire une description détaillée d'une spécification possible des objectifs et des contenus. À elles deux, ces séances illustrent la transmission de contenus issus de trois des quatre macro-catégories, lesquels s'alignent alternativement aux quatre macro-catégories d'objectifs. À un niveau *infra*, les objectifs et les contenus sont spécifiés afin de coller au mieux à la thématique de chaque séance, tout en restant alignés aux macro-catégories auxquels ils correspondent. Si la première séance vise principalement un seul macro-objectif et se déroule autour d'un macro-contenu, le second exemple présente bien la diversité d'objectifs visés et de contenus susceptibles d'être traités en une seule séance. Seul le contenu C1 n'est pas exemplifié ici. Dans la continuité chronologique et thématique de la séance 4, celui-ci représente la principale perspective de la séance 5 consacrée à la discussion d'études de terrain portant sur la mise en œuvre de la didactique de l'intercompréhension en salle de classe.

4. Décrire et documenter pour analyser

L'alignement des objectifs et des contenus n'est pas complet tant que les contenus ne trouvent pas leur place et leur proportion dans la continuité de l'enseignement. Cette section a pour objectif de mettre sur pied un canevas permettant de documenter le déroulement de l'enseignement en se basant sur les éléments de l'annexe 2 et en les précisant en fonction de la matière spécifiquement enseignée. Il s'agit de mettre sur pied une manière de décrire la construction et la constitution (chronologique) de l'enseignement. Cette étape finale de la description est appelée à jeter les bases d'une stratégie de documentation qui doit permettre, *in*

fine, d'analyser la cohérence de l'enseignement avec les cursus dans lesquels sont inscrit·es les étudiant·es.

4.1. Enjeux de la description et de la documentation

Quels sont les fins d'une documentation dans le cas spécifique de la cohérence entre le cursus des participant·es et le programme du séminaire ? Dans leur ouvrage, Lanarès et al. (2023, p. 160) décrivent le cycle de pratique réflexive visant le développement d'un enseignement au travers des étapes de la description, de la documentation, de l'analyse et finalement de la modification / adaptation. Si le propos des auteurs sont assez exhaustifs en matière de description, laquelle fournit une bonne base pour la documentation, ils n'abordent que de manière concise et peu détaillée les finalités concrètes de ces deux premières étapes. En fait, ces finalités dépendent très certainement en grande partie des besoins de l'enseignant·e. À ce stade du travail, il est donc important de tenter de préciser les attentes auxquelles une démarche de documentation peut devoir répondre dans le cadre spécifique de la perspective développée dans ce travail – la cohérence entre l'enseignement et le cursus de chaque participant·e.

Pour l'enseignant, la description et la documentation du déroulé, planifié ou réalisé, d'un enseignement est susceptible de représenter un support très utile à différentes étapes de la planification du cours, de sa concrétisation et de son analyse rétrospective. En voici quatre qui me semblent particulièrement digne d'intérêt.

En début de semestre

Le support de documentation permet encore d'éventuellement ajuster le cours en fonction des différents cursus représentés par les participant·es effectivement inscrit·es au séminaire. Sur les cinq cursus décrits, tous ne sont pas forcément représentés chaque semestre. Certaines priorités peuvent être ainsi revues en fonction.

Durant le semestre

Le support de document sert de boussole et permet de s'assurer de la proximité ou de la distance que prend l'enseignement réalisé vis-à-vis de sa conception. C'est le stade durant lequel est documenté ce qui se déroule effectivement en classe et constitue donc une seconde strate de description.

À l'issue du semestre

Le support doit permettre d'analyser si, dans sa totalité, le séminaire tel qu'il s'est déroulé était en adéquation avec le projet initial. Les éventuels écarts sont analysés, notamment en se demandant s'ils étaient bénéfiques à la cohérence de l'enseignement ou si, au contraire, ils pouvaient la mettre à mal.

Lors d'une passation de la charge d'enseignement ou d'une révision des plans d'études

Le support doit permettre de communiquer ce qui a été réalisé – et, éventuellement, ce qui pourrait être entrepris – à la personne qui dispensera l'enseignement dorénavant. Il se doit de donner une bonne idée des intentions pédagogiques, de ce qui a été attendu concrètement des étudiant·es et énoncer les contenus traités.

4.2. Création d'un canevas de suivi

Le canevas de suivi et support d'évaluation de l'enseignement constitue une sorte de transposition de l'annexe 2. dans la dimension du déroulement temporel d'une séance. Afin de satisfaire aux quatre attentes énoncées en section 4.1. et de synthétiser les différentes étapes discutées dans le développement des parties 2. et 3., le canevas présente les libellés suivants :

- un axe temporel segmenté par tranches – ici de cinq minutes – à définir selon les besoins de l'utilisateur ou de l'utilisatrice.
- une ligne correspondant au macro-objectifs dont les catégories sont alignées sur l'axe temporel selon sa subdivision.
- une ligne correspondant aux objectifs spécifiques de la séance – définis selon le thème de cette dernière.
- par analogie, une ligne pour les macro-contenus et une autre pour les contenus spécifiques à la séance.

Les lignes correspondant aux (macro-) objectifs et (macro-) contenus sont subdivisées. La partie supérieure permet de planifier l'enseignement et peut servir de feuille de route au fil de la séance. La partie inférieure permet de documenter ce qui s'est réellement passé lors de la séance, afin de vérifier ultérieurement si la planification était adaptée et réaliste.

L'annexe 3. (a. et b.) reprend les descriptions des première et quatrième séances du séminaire en les transposant dans la dimension du déroulement temporel de l'enseignement. Seules les parties supérieures des lignes correspondant aux (macro-) objectifs et aux (macro-) contenus sont complétées, tel qu'il en est le cas au moment de la planification de

l'enseignement. Bien entendu, un enseignement requiert des séquences non forcément dévolues à la communication des contenus identifiés sur la base des plans d'études. L'exemple le plus évident dans l'annexe 3. consiste en le temps accordé à l'accueil des étudiant·es et à un tour de table visant à connaître quelles sont leurs attentes des étudiant·es vis-à-vis de ce séminaire – également un moyen de collecter des informations permettant d'ajuster la cohérence du programme prévu pour le semestre. La séquence des dix dernières minutes de la première séance dévolue à l'exposé de différentes modalités administratives liées à l'enseignement constitue un autre exemple.

5. Questionner les principal·es intéressé·es ?

À l'enseignant·e en quête de cohérence, ne lui suffirait-il pas pour en avoir le cœur net d'interroger simplement les étudiant·es à ce propos ? Le Service Assurance Qualité de l'Université de Fribourg adresse aux étudiant·es toutes les trois éditions d'un enseignement au minimum (et à chacune d'elles sur demande de l'enseignant·e) un formulaire (annexe 4.) d'évaluation de l'enseignement. Dans ce cadre, les participant·es sont appelé·es à s'exprimer sur certains aspects relatifs à la cohérence de l'enseignement. La question 2.5 du document est probablement la plus explicite à ce sujet, puisqu'elle demande à l'étudiant·e si les modalités d'évaluation sont cohérentes avec les objectifs fixés dans l'enseignement. La cohérence dont il est ici question n'est cependant pas celle traitée dans ce travail. Il s'agit d'une cohérence interne à l'enseignement et non pas la relation entre le séminaire et le cursus des participant·es. Pour le propos ici tenu, la question 3.3 portant sur le degré d'exigence du séminaire semble plus à même de fournir des indications quant à l'adéquation des objectifs d'apprentissage du séminaire vis-à-vis du bagage du public-cible.

En laissant la possibilité à l'enseignant·e de formuler une question fermée (réponse sur une échelle de Likert) et une question ouverte (réponse rédigée par l'étudiant·e), le questionnaire offre une opportunité de se renseigner sur la cohérence perçue par les étudiant·es entre leur cursus et le contenu du séminaire. La question 3.3 adoptant une perspective plutôt rétrospective sur le degré de difficulté du séminaire vis-à-vis du bagage des participant·es, il est tentant d'adopter dans les questions à choix une perspective prospective en s'enquérant de ce que le contenu du séminaire est susceptible d'apporter, par exemple, au projet de formation de l'étudiant·e. Voici deux tentatives :

- Pour une question fermée : le séminaire propose-t-il des apprentissages pouvant aisément être valorisés dans votre cursus de formation ?

- Pour une question ouverte : en quoi le séminaire vous permet-il de développer des connaissances utiles à la réussite de votre projet de formation ?

Le temps et l'attention accordées par les étudiant·es à ce questionnaire n'étant pas toujours optimale, et les résultats du questionnaire ne parvenant pas à l'enseignant·e si le nombre de questionnaires complétés est inférieur à cinq – ce qui peut être problématique dans le cas des petits groupes, certains moyens détournés permettent parfois de collecter des retours intéressants. Les rapports du stage au sein d'une haute école pédagogique qui est obligatoire pour les étudiant·es du master en didactique des langues étrangères en représentent un bon exemple. La didactique du plurilinguisme occupe une place significative dans les enseignements dispensés dans les instituts de formation des futur·es enseignant·es. Les étudiant·es du master en didactique des langues étrangères sont ainsi souvent appelé·es à enseigner un contenu proche de celui du séminaire et à nous en parler. En effet, suivant l'une des consignes relatives à la rédaction du rapport de stage qui consiste à établir des liens entre le contenu des études et celui du stage, les étudiant·es font régulièrement référence au séminaire ou à certaines des thématiques approfondies en son sein. Ces considérations, parfois critiques, sont souvent informatives et utiles dans le cadre de l'analyse du séminaire et du renforcement de sa cohérence vis-à-vis du cursus de ces étudiant·es.

6. Conclusion

Mais le point de vue des étudiant·es compte-t-il vraiment dans tout ça ? Oui certainement, et comme entrevu en introduction de ce travail, leur ressenti *peut* donner de précieuses indications à propos de s'ils et elles bénéficient de la recherche d'une certaine cohérence – sans oublier par ailleurs que la collecte de réponses jugées positives sera certainement source de satisfaction et de motivation pour l'enseignant·e et les concepteurs et conceptrices des programmes (Aalde et Staal Jenset 2023, p. 339 le documentent). Néanmoins, les étudiant·es ont pour rôle de se former, non d'évaluer des programmes. Ils et elles ne disposent normalement pas d'une vision complète de leur cursus et n'ont généralement pas encore les moyens d'évaluer si les outils qu'ils et elles acquièrent leur seront utiles dans le cadre de leur future carrière. Le recours à des questionnaires adressés aux étudiant·es ne dispensent donc pas les concepteurs ou conceptrices de programmes et les enseignant·es de mettre en œuvre des stratégies permettant de générer des données, afin d'évaluer la bonne facture des enseignements. Ce travail a ainsi consisté en une réflexion à propos de comment collecter des informations tangibles en vue de

construire un enseignement qui soit cohérent vis-à-vis des cursus des étudiant·es et des moyens à se procurer pour évaluer l'atteinte de ce but.

La reconstruction du cas d'étude proposée est forcément partielle, puisque j'ai choisi de traiter la dimension spécifique de la cohérence entretenue entre un enseignement et les cursus des étudiant·es auxquel·les il s'adresse. Certains aspects en lien avec la cohérence interne à l'enseignement, comme la bonne adéquation entre les objectifs d'apprentissage ou la stratégie d'enseignement et l'évaluation, n'ont pas été traités. En outre, une reconstruction qui a pour but l'analyse d'un enseignement ou celui de donner une idée de sa structure à une personne susceptible de l'enseigner dorénavant (second objectif de la démarche) se doit de conserver un certain degré de schématicité. C'est donc à dessein, et pour proposer un niveau d'analyse dépouillé de trop nombreux détails, que j'ai choisi de subdiviser objectifs d'apprentissage et contenus en un nombre limité de catégories. Bien qu'arbitraire, le choix de la division par quatre relève de l'intuition qu'une certaine mesure doit être conservée dans la diversité des éléments traités lors de chaque séance. *In fine*, le degré exact de spécification à adopter dans le cadre de la démarche de documentation au moyen du canevas proposé dépendra des attentes spécifiques formulées par l'utilisateur ou l'utilisatrice, selon la tâche qu'il ou elle a à réaliser.

Par ailleurs, la démarche qui a été entreprise est résolument naïve. Elle a consisté à faire le moins possible de présupposés personnels, et plus ou moins informés, à propos de ce que devrait être l'enseignement choisi comme cas d'étude, afin de procéder à une reconstruction sur la base des informations disséminées dans les différents plans d'études principalement. Le résultat de cette démarche porte la trace de ce parti pris. Par exemple, ce sont les informations relatives aux savoirs que doivent acquérir les étudiant·es qui dominent la présente description de l'enseignement. Cela est symptomatique du fait que les plans d'études fournissent surtout des informations sur les savoirs à acquérir, restant souvent largement silencieux à propos des savoir-faire et des savoir-être. Ces derniers ne sont généralement pas explicitement introduits dans les règlements et doivent ainsi être principalement déduits – notamment en fonction du vocabulaire employé ou du degré d'avancement des étudiant·es dans leur cursus – afin d'établir la portée des objectifs d'apprentissage. La démarche entreprise dans ce travail est donc circonscrite et met en lumière la tâche qu'il me reste à accomplir pour investiguer plus globalement mon enseignement sous l'angle de la cohérence. Ce travail de fin d'études constitue donc un important jalon à partir duquel approfondir le développement de mon enseignement. Il représente une réponse utile à des questionnements brûlants nés au commencement de ma pratique d'enseignant et une base solide pour faire évoluer cette dernière.

Bibliographie

Aalde, O., Staal Jenset, I. (2023). Study Program Leaders' Perceptions of Coherence and Strategies for Creating Coherent Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, *75*(3), 334–346. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00224871231208683

Biggs, J. (2014). Constructive Alignment in University Teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22.

Dietrich, J., Berner, V.-D., Jähne, M. F., Oschwald, A. (2026). Student-perceived program coherence in seven disciplines: associations with student motivation and identification. *Frontiers in Education*, *11*. https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2026.1794053/full

Hatzakis, T., Lycett, M., Serrano, A. (2007). A programme management approach for ensuring curriculum coherence in IS (higher) education. *European Journal of Information Systems*, *16*(5), 643–657. https://doi.org/10.1057/palgrave.ejis.3000707

Lanarès, J., Laperrouza, M., Sylvestre, E. (2023). *Design pédagogique*. Presses polytechniques et universitaires romandes. 10.55430/8015VA01

Université de Fribourg. (2022). Plan d'études Master Sciences du plurilinguisme et Sciences du plurilinguisme avec option rhéto-roman Programme d'études approfondies – 90 crédits ECTS. https://www.unifr.ch/pluriling/fr/assets/public/dokumente/downloads/2024Pluri_rhetoroman_90-fr.pdf (consulté le 29.08.2026)

Université de Fribourg. (2023). Plan d'études Master spécialisé Didactique des langues étrangères. https://www.unifr.ch/pluriling/assets/public/dokumente/downloads/2026-modif_spezMaster-DLE_fr.pdf (consulté le 29.08.2026)

Universität Freiburg. (2024a.). Master of Arts in Sprachen und Literaturen: Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache Studienplan: Vertiefungsprogramm (90 ECTS). https://www.unifr.ch/pluriling/fr/assets/public/dokumente/downloads/2024_MA_DaF-DaZ_90.pdf (consulté le 29.08.2026)

Universität Freiburg. (2024b.). Master of Arts in Sprachen und Literaturen: Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache Studienplan: Nebenprogramm/Spezialisierungsprogramm (30 ECTS). https://www.unifr.ch/pluriling/fr/assets/public/dokumente/downloads/2024_MA_DaF-DaZ_30.pdf (consulté le 29.08.2026)

Université de Fribourg. (2025a.). Plan d'études Master Français langue étrangère / Français langue seconde (FLE/FLS) Programme d'études approfondies – 90 crédits ECTS. https://www.unifr.ch/pluriling/fr/assets/public/dokumente/downloads/2025_MasterFLE_710_PA.pdf (consulté le 29.08.2026)

Université de Fribourg. (2025b.). Plan d'études Master Français langue étrangère / Français langue seconde (FLE/FLS) Programme d'études secondaires – 30 crédits ECTS. https://www.unifr.ch/pluriling/fr/assets/public/dokumente/downloads/2025_MasterFLE_711_P2.pdf (consulté le 29.08.2026)

Université de Fribourg. (2025c.). Plan d'études Sciences de l'éducation Programme d'études Master *Major* 90 crédits ECTS. https://cdn.unifr.ch/eduform/plans/current/MSc_SdE_90%20(1524)%2021%2002%202025.pdf (consulté le 29.08.2026)

Université de Fribourg. (2025d.). Plan d'études Sciences de l'éducation Programme d'études *Minor* 30 crédits ECTS. https://cdn.unifr.ch/eduform/plans/current/MSc_SdE_30%20(1492)%2021%2002%202025.pdf (consulté le 29.08.2026)

Université de Fribourg. (s.d.a.). Sciences du plurilinguisme. https://studies.unifr.ch/fr/master/multi/multilingualism

Université de Fribourg. (s.d.b.). Sciences de l'éducation. https://studies.unifr.ch/fr/master/pedpsy/educationalsciences

Annexes

- Annexe 1.

	formation antérieure	perspectives / débouchés	pourquoi cet enseignement ?	quand dans le cursus de master ?	enseignement obligatoire ?	nombre de participant·es correspondant au profil ?
didactique des langues étrangères	formation pour l'enseignement aux degrés primaire ou secondaire (I ou II)	de futur·es enseignant·es des HEP dans le domaine de la didactique des langues étrangères	**étudier** les recherches sur la didactique du plurilinguisme dans ses différentes réalisations	deuxième module	oui	
sciences du plurilinguisme	bachelor en langues et littérature, linguistique, philologie classique, logopédie moyenant mise à niveau : autre cursus de la faculté des lettres, des sciences de l'éducation, des sciences économiques et sociales	de futur·es chercheureuses ou colloborateurices institutionnelles dans le domaine du plurilinguisme	**aborder** la thématique du plurilinguisme dans ses applications pratiques, **réfléchir** aux enjeux didactiques visant au développement du plurilinguisme et **examiner** la manière dont le plurilinguisme est actuellement implémenté par les politiques éducatives (et éventuellement les différentes formes de gestion de la diversité linguistique par les états ou autres organismes institutionnels en Suisse et ailleurs dans le monde)	quatrième module	oui	
FLE / FLS	bachelor en FLE/FLS, langue et littérature française ou linguistique moyennant mise à niveau : lettres modernes (autre que le français), logopédie, psychologie, logopédie, sciences de l'éducation, sociologie, travail social, etc.	de futur·es enseignant·es du français comme langue étrangère / seconde dans la formation tertiaire, les cours d'intégration, des écoles de langues privées, etc. Des chercheureuses ou éventuellement des développeureuses de matériel pédagogique dans le domaine de l'enseignement du français comme langue étrangère	domaine principal : **approfondir** les dimensions théoriques et pratiques de la didactique du FLE / FLS, notamment dans le domaine de la didactique ou de la socialisation plurilingue domaine secondaire : **approfondir** les dimensions théoriques et pratique du français langue seconde et **aborder** la thématique du plurilinguisme dans ses dimensions cognitives et sociales	second module	non	
DaF / DaZ	bachelor en DaF/DaZ, langue et littérature allemande ou linguistique moyennant mise à niveau : lettres modernes (autre que l'allemand), logopédie, psychologie, logopédie, sciences de l'éducation, sociologie, travail social, etc.	de futur·es enseignant·es de l'allemand comme langue étrangère / seconde dans la formation tertiaire, les cours d'intégration, des écoles de langues privées, etc. Des chercheureuses ou éventuellement des développeureuses de matériel pédagogique dans le domaine de l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère	**affiner** ("weiter schärfen") ses compétences dans le domaine de la recherche	quatrième module	non	
sciences de l'éducation	bachelor en sciences de l'éducation, pédagogie/psychologie, pédagogie sécialisée ou master en enseignement pour le degré secondaire I moyennant mise à niveau : bachelor en psychologie, travail social, enseignement pour le degré primaire, etc.	de futur·es intervenant·es en milieu éducatif, responsables pédagogiques, concepteurices pédagogiques, formateurices d'adulte, collaborateurices scientifiques ou chercheureuses	premier module : **comprendre** les défis contemporains de l'éducation et de la formation en lien avec la diversité des actrices et acteurs ainsi que des différents contextes (culturels, institutionnels, politiques, etc.). **Développer une compréhension** systémique de l'éducation et de la formation et **être capable** de relier les micro (acteurs -rices) et macro (contextes) dans le domaine de l'éducation et de la formation. **Développer un questionnement** éthique sur la responsabilité des acteurs et actrices de l'éducation de la formation. second module : **développer des connaissances et compétences** en lien avec les enjeux relatifs aux différentes étapes de la formation des enfants et des adultes - y.c. processus de développement des connaissances, soutien des processus d'apprentissage, inclusion scolaire, ingéniérie de formation, etc.	premier ou second module	non	

➢ Annexe 2.

Séance 1 Introduction		(C1) recherche en didactique des langues étrangères et didactique du plurilinguisme	(C3) politiques linguistiques institutionnelles et enjeux sociétaux du plurilinguisme
(O1) identifier les spécificités de la didactique du plurilinguisme en tant qu'approche dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, ainsi que le contexte social, politique et institutionnel spécifique dans lequel elle s'ancre	appréhender la diversité des motivations de l'enseignement des langues étrangères		raisons et motivations d'enseigner les langues étrangères à travers les siècles
	identifier les spécificités des motivaitons de la didactique du plurilinguisme		spécificités des motivations de la didactique du plurilinguisme
	identifier les liens entre le contexte socio-politique à l'origine de la didactique du plurilinguisme et ses motivations		politique de promotion du plurilinguisme et d'une identité plurilingue par le Conseil de l'Europe

Séance 4 Plurilinguisme réceptif / intercompréhension		(C2) didactique et socialisation plurilingue				(C3) politiques linguistiques institutionnelles et enjeux sociétaux du plurilinguisme				(C4) dimensions cognitives du plurilinguisme			
(O2) savoir décrire les principales approches associées à la didactique du plurilinguisme et expliquer en quoi elles s'y rapportent	savoir décrire la didactique de l'intercompréhension et ses objectifs	introduction de différentes initiatives didactiques basées sur le plurilinguisme réceptif (Galatea, EURO-MANIA, EuroComRom, EuroComGerm, EuRom4, etc.)	présentation d'un exemple d'activité tiré d'EuroComGerm (Hufeisen & Marx 2014)										
(O3) savoir expliquer les principaux présupposés - didactiques, cognitifs et sociétaux - sur lesquels se fonde la didactique du plurilinguisme et les politiques éducatives qu'elle inspire	savoir expliquer ce qu'est une situation de plurilinguisme réceptif et son rapport avec la didactique de l'intercompréhension	pourquoi la didactique du plurilinguisme s'intéresse-t-elle au phénomène de l'intercompréhension ? (Doyé 2004 ; Beacco & Byram 2007)				le plurilinguisme réceptif comme phénomène et objet d'étude sociolinguistique	diversité des formes de plurilinguisme réceptif (inherent receptive multilingualism ; acquired receptive multilingualism, mediated receptive multilingualism)						
(O4) développer, sur la base des données de la recherche empirique, un regard averti et nuancé sur la didactique du plurilinguisme et pouvoir en rendre compte à l'oral et à l'écrit	connaître les différents facteurs cognitifs qui entrent en jeu lors d'une inférence interlangue									discussion de Berthele & Vanhove (2014) sur l'inférence de mots cognats (allemand - suédois)	les inférences interlangues sont basées sur un mécanisme d'abduction (Berthele 2011)		

➢ Annexe 3.

Thème de la séance : introduction (séance 1)								Date :	
Temps (minutes)	5	10	15	20	25	30	35	40	45
Macro-objectif	tour de table de présentation		O1						
Macro-contenu			C3						
Objectif			appréhender la diversité des motivations de l'enseignement des langues étrangères						
Contenu			raisons et motivations d'enseigner les langues étrangères à travers les siècles						
Temps (minutes)	50	55	60	65	70	75	80	85	90
Macro-objectif	O1							partie administrative	
Macro-contenu	C3								
Objectif	identifier les liens entre le contexte sociopolitique à l'origine de la didactique du plurilinguisme et ses motivations				identifier les spécificités des motivaitons de la didactique du plurilinguisme				
Contenu	politique de promotion du plurilinguisme et d'une identité plurilingue par le Conseil de l'Europe				spécificités des motivations de la didactique du plurilinguisme				

Thème de la séance : didactique de l'intercompréhension (séance 4)							Date :		
Temps (minutes)	5	10	15	20	25	30	35	40	45
Macro-objectif		O3					O2		
Macro-contenu		C3					C2		
Objectif		savoir expliquer ce qu'est une situation de plurilinguisme réceptif et son rapport avec la didactique de l'intercompréhension					savoir décrire la didactique de l'intercompréhension et ses objectifs		
Contenu	récapitulatif de la séance 3	le plurilinguisme réceptif comme phénomène et objet d'étude sociolinguistique		diversité des formes de plurilinguisme réceptif		pourquoi la didactique du plurilinguisme s'intéresse-t-elle au phénomène de l'intercompréhension ?	introduction de différentes initiatives didactiques basées sur le plurilinguisme réceptif	présentation d'un exemple d'activité tiré d'EuroComGerm	
Temps (minutes)	50	55	60	65	70	75	80	85	90
Macro-objectif	O4							présentation des attentes de l'enseignant en matière de lecture des articles scientifiques	
Macro-contenu	C4								
Objectif	connaître les différents facteurs cognitifs qui entrent en jeu lors d'une inférence interlangue								
Contenu	discussion de Berthele & Vanhove (2014) sur l'inférence de mots cognats (allemand - suédois)					les inférences interlangues sont basées sur un mécanisme d'abduction (Berthele 2011)			

UNI FR

UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

français

Universität Freiburg / Université de Fribourg

1. Format et participation

1.1 Format du cours:

- ○ Participation en présentiel possible
- ○ Cours en ligne
- ○ Autre format

1.3 Ma participation :

- ○ Je suis le plus souvent présent-e sur place
- ○ Je participe sur place et en ligne à parts plus ou moins égales
- ○ Je participe souvent ou toujours en ligne

2. Evaluation de l'enseignement - Partie générale

	ne correspond pas	ne correspond plutôt pas	neutre	correspond plutôt	correspond	pas de réponse
2.1 Les objectifs du cours sont clairs.	○	○	○	○	○	○
2.2 La structure du cours est claire.	○	○	○	○	○	○
2.3 L'enseignant-e s'engage dans son activité.	○	○	○	○	○	○
2.4 Il règne un climat favorable à l'apprentissage.	○	○	○	○	○	○
2.5 Les modalités d'évaluation (examen, travaux etc.) sont cohérentes avec les objectifs.	○	○	○	○	○	○
2.6 Le cours me donne les outils nécessaires pour approfondir les contenus de manière indépendante.	○	○	○	○	○	○
2.7 Les activités proposées (lectures, travaux de groupe, excursions etc.) favorisent mon apprentissage.	○	○	○	○	○	○
2.8 J'ai l'impression que le cours me prépare de manière adéquate aux évaluations (examens, travaux etc.).	○	○	○	○	○	○

2.9 Les questions des étudiant-e-s sont suffisamment abordées.

2.10 L'enseignant-e donne aux étudiant-e-s un feedback utile sur leurs présentations/travaux.

3. Informations supplémentaires

3.1 Quels sont les points forts de ce cours ?

3.2 Quels sont les aspects de ce cours à améliorer ? Autres commentaires :

	trop basses	plutôt trop basses	appropriées	plutôt trop hautes	trop hautes	pas de réponse
3.3 Les exigences sont...						

	ne correspond pas	ne correspond plutôt pas	neutre	correspond plutôt	correspond	pas de réponse
3.4 Je participe activement au séminaire						

3.5 3.5 Commentaires concernant les exigences ou votre participation au séminaire :

4. Question(s) individuelle(s) de l'enseignant-e (si disponible)

	ne correspond pas	ne correspond plutôt pas	neutre	correspond plutôt	correspond	pas de réponse
4.1 ***Vordefinierte optionale Frage***						

4.2 ***Vordefinierte optionale Frage***

5. Informations personnelles

5.1 Langue(s) maternelle(s) ☐ allemand ☐ français ☐ italien ☐ autres

5.2 Quel est votre genre ? ◯ femme ◯ homme ◯ autre

5.3 Niveau d'étude ◯ Bachelor ◯ Master ◯ Doctorat ◯ Autre

5.4 Ce cours est pour moi : ◯ branche principale ◯ branche secondaire/complémentaire

autre

5.5 Ce cours est pour moi : obligatoire facultatif / à option

autre

Nous vous remercions de votre participation !

Fermer la fenêtre

Lizenziert an Universität Freiburg - evasys V9.0 (2410) - Copyright © 2022 evasys GmbH. Alle Rechte vorbehalten.