

L'emploi du bilinguisme dans le cadre de séminaire de master. Retour sur deux expériences

Travail de fin d'étude dans le cadre de la formation de Did@cTIC

Pauline Milani

Janvier 2016

Pauline Milani
Histoire contemporaine
MIS4135
Avenue de l'Europe 20
1700 Fribourg
pauline.milani@unifr.ch

L'emploi du bilinguisme dans le cadre de séminaire de master. Retour sur deux expériences

| | | |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | INTRODUCTION | 1 |
| 1.1 | <i>Objectifs du travail.....</i> | <i>2</i> |
| 1.2 | <i>Le bilinguisme</i> | <i>4</i> |
| 2 | LES EXPÉRIENCES D'ENSEIGNEMENT BILINGUE DANS LE CADRE D'UN SÉMINAIRE..... | 6 |
| 2.1 | <i>L'histoire de la chanson, semestre d'automne 2012.....</i> | <i>6</i> |
| 2.1.1 | Bilinguisme | 8 |
| 2.1.1.1 | Difficultés conceptuelles..... | 8 |
| 2.1.1.2 | Aspects organisationnels..... | 10 |
| 2.1.2 | Premier bilan..... | 11 |
| 2.1.2.1 | Du point de vue de l'enseignante..... | 11 |
| 2.1.2.2 | Du point de vue des apprenant·e·s..... | 11 |
| 2.1.3 | Bilan intermédiaire..... | 13 |
| 2.2 | <i>Histoire de la manifestation, semestre d'automne 2013.....</i> | <i>13</i> |
| 2.2.1 | Description succincte du dispositif d'enseignement | 14 |
| 2.2.2 | Bilinguisme | 15 |
| 2.2.2.1 | Difficultés conceptuelles..... | 15 |
| 2.2.2.2 | Aspects organisationnels..... | 16 |
| 2.2.3 | Premier bilan..... | 16 |
| 2.2.3.1 | Du point de vue de l'enseignante..... | 16 |
| 2.2.3.2 | Du point de vue des apprenant·e·s..... | 17 |
| 3 | BILAN DES DEUX EXPÉRIENCES | 18 |
| 4 | PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT POUR DES SÉMINAIRES INTÉGRANT LE BILINGUISME | 21 |
| 4.1 | <i>Penser le bilinguisme en amont</i> | <i>21</i> |
| 4.1.1 | Alternance des langues | 21 |
| 4.1.2 | Intégration de la dimension bilingue dans le scénario pédagogique | 23 |
| 4.2 | <i>Une animation qui pousse à la collaboration entre les langues</i> | <i>24</i> |
| 4.2.1 | Animation du séminaire | 24 |
| 4.2.2 | Utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC)..... | 26 |
| 5 | CONCLUSION ET RÉFLEXION PERSONNELLE | 28 |
| 6 | BIBLIOGRAPHIE..... | 31 |
| 6.1 | <i>Didactique et plurilinguisme</i> | <i>31</i> |
| 6.2 | <i>Bibliographie relative à la discipline enseignée.....</i> | <i>32</i> |

1 Introduction¹

À la croisée de deux cultures, l'université de Fribourg offre un cadre de travail exceptionnel en Europe. Les traditions scientifiques, les méthodes d'enseignement et les influences culturelles se nourrissent à la fois de la francophonie et de l'espace germanophone. Cependant, si certains instituts offrent bel et bien des études bilingues, dans lesquelles les étudiant·e·s sont confronté·e·s systématiquement à l'apprentissage en allemand et en français, c'est le plus souvent une question de taille (ressources humaines limitées, nombre d'étudiant·e·s restreint) qui les oblige à conjuguer les deux langues. Les départements plus grands se suffisent généralement à eux-mêmes. Il en va ainsi du domaine d'*Histoire contemporaine* et de celui de *Zeitgeschichte*² qui dispensent chacun une formation complète débouchant sur un bachelor et un master.

Lorsque j'ai fait mes études en histoire contemporaine, j'ignorais largement l'existence d'une section germanophone ; le monde culturel alémanique semblait un lointain horizon à l'étudiante peu téméraire que j'étais. Il m'a ainsi été possible de faire tout mon cursus sans fréquenter les enseignements de *Zeitgeschichte*, bien que j'aie eu des contacts avec des étudiantes germanophones qui suivaient un programme bilingue. Ce n'est que lors de mes recherches de doctorat que j'ai été amenée à fréquenter l'univers scientifique alémanique. J'ai alors découvert un monde nouveau : certes, l'historien·ne zurichois·e partage avec l'historien·ne lausannois·e une même communauté de pratiques, et les travaux de l'un·e sont lus et critiqués par l'autre, participant à la création d'une histoire commune. Cependant les deux historien·ne·s se distinguent par leurs méthodes ; elles et ils empruntent des chemins différents, même si leur but de voyage est commun.

Dès lors, comment enseigner conjointement à un public mélangé d'étudiant·e·s romand·e·s et alémaniques ? Peut-on partir de l'idée que la formation dispensée en bachelor permet aux deux publics étudiants de collaborer à parts égales dans le cadre

¹ Je tiens à remercier ici mes collègues Irma Gadiant et Magali Desgrippes, pour leurs discussions passionnantes sur le bilinguisme, qui ont nourri ce travail.

² L'emploi des termes *Histoire contemporaine* et *Zeitgeschichte* renvoie respectivement au domaine francophone d'études en histoire contemporaine et au domaine germanophone de l'Université de Fribourg, et non à la discipline.

d'un séminaire bilingue ou doit-on souscrire à la remarque ironique de Hugo Loetscher qui estime que « la pluralité culturelle, c'est d'abord une pluralité de problèmes ³ » ?

L'importance est d'autant plus grande que l'historien·ne qui travaille sur des archives suisses sera inévitablement amené·e à travailler sur des sources écrites en français et en allemand⁴. Or, tou·te·s les historien·ne·s ne terminent pas leurs études en maîtrisant la seconde langue nationale, ne serait-ce qu'avec un niveau de compréhension suffisant à la lecture pour travailler sur des archives fédérales. Dans un contexte de compétition universitaire de plus en plus marquée, l'université de Fribourg a une carte majeure à jouer en se positionnant comme lieu de rencontre de ces deux cultures scientifiques. Il est déjà possible de mener des études bilingues donnant lieu à un bachelor ou un master, et cette possibilité semble appréciée des étudiant·e·s mais est relativement contraignante⁵. Il serait possible de renforcer l'attractivité de Fribourg en proposant des enseignements bilingues ponctuels et non soumis à la validation d'un programme complet en bilingue.

En 2012 et en 2013, les domaines *Histoire contemporaine* et *Zeitgeschichte* ont ainsi proposé deux séminaires de master bilingues, ce qui constituait une première pour le département.

1.1 Objectifs du travail

Ayant eu la chance de participer à ces deux séminaires de master bilingues offerts par domaine d'histoire contemporaine, j'ai décidé de saisir l'opportunité de ce travail de diplôme pour réfléchir de manière plus systématique à mon expérience. L'essai n'a à ce jour pas été renouvelé, mais pourrait l'être prochainement, et j'espère que le présent travail saura être de nature à améliorer la mise sur place d'un dispositif plus satisfaisant pour les deux domaines dont la collaboration est une force importante. En effet, si l'on additionne leurs forces, les études en histoire contemporaine à Fribourg deviennent vraiment attractives avec une offre de formation très étendue.

³ Hugo Loetscher, *Si Dieu était suisse...*, Fayard, 1991, p.65.

⁴ On pourrait faire la même réflexion avec l'italien, qui reste cependant trop souvent négligé à la fois à cause de la faiblesse numérique des sources officielles en italien et de l'absence d'une formation universitaire en histoire au Tessin.

⁵ Voir notamment l'analyse du programme de droit bilingue *plus* : Patricia Kohler-Bally, « Mise en place du programme bilingue plus à l'université de Fribourg (Suisse) : analyse des premiers résultats et perspectives », in *Synergies Europe*, 2006/1, p. 155-164.

Le présent travail vise donc à analyser l'expérience de séminaire bilingue, à revenir sur les avantages de l'emploi de deux langues dans la construction du savoir au niveau tertiaire, et proposer d'éventuelles améliorations susceptibles d'aider à la mise en place de prochains enseignements. Les aspects théoriques liés aux séminaires, et la question des apprentissages et de l'évaluation des travaux, bien qu'importants, seront ici peu développés pour laisser plus de place à des considérations portant sur l'organisation d'un dispositif bilingue d'enseignement.

Dans ce cadre, le questionnement sera triple. Il s'agira d'une part de s'interroger sur l'intérêt du bilinguisme pour la construction du savoir en histoire contemporaine ; d'autre part, de revenir sur les difficultés éventuellement engendrées par le bilinguisme pour les apprenant·e·s comme pour les enseignant·e·s et, troisièmement, de proposer des outils susceptibles d'y remédier.

L'éducation plurilingue fait l'objet de très nombreux travaux de recherche⁶, mais ils sont restés longtemps consacrés au bilinguisme à l'école obligatoire. Dans le cadre du projet européen DYLAN⁷, plusieurs sous-projets ont été consacrés au plurilinguisme dans l'enseignement tertiaire, et c'est avant tout ces travaux qui constituent ici les principaux outils d'analyse mobilisés (Steffen et Pantet, 2011 ; Grobet et Müller, 2011 ; Gajo et Berthoud, 2008). La recherche a montré que le multilinguisme est un atout essentiel pour la construction et la transmission de savoirs à l'université (Yanaprasart, 2011). Il permet notamment d'approfondir les concepts étudiés, d'aborder de nouveaux outils de construction et de traitement du savoir, de mettre en réseau différents concepts et d'affiner les savoirs construits et transmis. Le plurilinguisme peut ainsi servir de déclencheur à une réflexion critique, ce qui s'avère une ressource importante dans le cadre de l'enseignement au niveau tertiaire. (Gajo et Grobet, 2011) Nous verrons si ces constats se confirment dans l'expérience menée par les domaines d'histoire contemporaine.

Je décrirai dans un premier temps les deux dispositifs d'enseignement, en soulignant les difficultés auxquelles nous avons été confronté·e·s dans le cadre du bilinguisme, dans l'acceptation qui sera développée dans cette introduction. Je reviendrai ensuite sur les

⁶ Condat Sophie, *Bilinguisme et enseignement bilingue. Bibliographie*, Centre de ressources et d'ingénierie documentaires, 2010 ; voir également la bibliographie de l'Association pour la Promotion de l'Enseignement Plurilingue en Suisse, url : <http://www.plurilingua.ch/it/pubblicazione/bibliografie>

⁷ *Dynamique des langues et gestion de la diversité*, 2006-2011, www.dylan-project.org

principaux éléments dont il faut tenir compte lors de l'élaboration de tels séminaires, avant de présenter une réflexion plus personnelle sur ma propre démarche d'enseignante.

Ce travail marque également une étape dans mon apprentissage d'enseignante. Au début de ma formation en didactique universitaire (automne 2012), j'étais assistante-docteure au domaine d'Histoire contemporaine, poste que j'ai gardé jusqu'à la fin du semestre d'automne 2013. J'ai ensuite obtenu une charge de cours dans ce même domaine (printemps 2014), puis une charge de cours à UniDistance (pour les semestres d'automne 2014 et 2015). Je n'ai plus eu l'occasion de donner de séminaire bilingue, bien qu'il s'agisse d'une des expériences pédagogiques les plus intéressantes qu'il m'a été donné de vivre jusqu'à présent, même si ce ne fût pas toujours simple, comme on le verra.

1.2 Le bilinguisme

Le concept de bilinguisme désigne généralement une situation dans laquelle deux langues sont parlées. La littérature spécialisée distingue différents types de bilinguisme qu'il convient ici de préciser avant de clarifier son emploi dans le cadre de ce travail. À noter que l'on préfère employer généralement le concept de « plurilinguisme » : de même qu'il est extrêmement rare qu'une personne ne possède qu'une seule langue, les « bilingues » sont rares, alors que de nombreux individus possèdent un certain degré de compréhension de plusieurs langues en même temps⁸.

La plupart de ces définitions prennent comme focale la maîtrise de deux langues par une même personne. La compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite constituent les quatre compétences linguistiques qui permettent d'établir une taxinomie du bilinguisme centrée sur le locuteur ou la locutrice⁹. Si l'opinion courante désigne l'individu bilingue, ou plurilingue, comme une personne maîtrisant totalement ces quatre compétences dans deux ou plusieurs langues, la recherche est plus nuancée et dessine un bilinguisme qui est une combinaison de ces variables, plus ou moins développées selon l'individu, la distinction entre l'aptitude à

⁸ Lüdi Georges, Py Bernard, *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang, 2003, p. 1-5.

⁹ Auxquelles certain·e·s auteur·e·s ajoutent la compétence de la *pensée*, comme le rappelle Backer Colin, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Philadelphia, Adelaide, Multilingual Matters Ltd, 1993, p. 7.

employer une langue et l'usage réel de la langue pouvant également être un élément distinctif dans ces différentes typologisations de bilinguisme¹⁰.

D'autre part, ce bilinguisme peut s'apprécier différemment selon le contexte de son utilisation, avec un bilinguisme quotidien (deux langues ou plus d'usages indifférenciés chaque jour, sans hiérarchie), un plurilinguisme distinguant une langue de loisir d'une langue de travail, ou encore l'usage d'une langue à l'écrit et d'une autre à l'oral, etc¹¹.

La combinaison des différentes approches permet de définir un continuum du bilinguisme, allant d'une situation de bilinguisme maximal, d'un individu possédant dès la petite enfance deux langues utilisées quotidiennement et sans hiérarchie, dans les quatre compétences langagières citées, à un bilinguisme minimal qui rend compte de capacités naissantes chez l'individu à comprendre ou à s'exprimer, à l'oral ou l'écrit, dans une seconde langue.

Les offres d'études en histoire contemporaine prennent moins en compte le bilinguisme de l'apprenant·e que la situation d'apprentissage. En effet, pour valider son programme l'étudiant·e doit être capable de lire et d'écrire, de comprendre et de s'exprimer oralement dans les deux langues, de manière à obtenir 40% des crédits ECTS dans la deuxième langue (L2), mais ses capacités linguistiques sont rarement objet d'évaluation en tant que telle. Il s'agit là d'une macro-alternance des langues, programmée par l'institution universitaire (Steffen et Pantet, 2011).

Le programme d'étude bilingue en histoire contemporaine correspond ainsi à la voie des « deux solitudes » (Cummins, 2005) dans laquelle l'étudiant·e passe d'un enseignement en français à un autre en allemand, sans pont linguistique formel. On verra que les deux séminaires de master qui seront analysés n'ont pas été conçus pour développer les compétences linguistiques des étudiant·e-s mais pour offrir un pont culturel entre deux pratiques de recherche et développer les liens entre les deux domaines, en jouant ici sur la micro-alternance. Les deux dispositifs d'enseignement qui seront présentés plus bas se caractérisent donc moins par l'accent mis sur l'usage de la langue que par l'emploi d'un bilinguisme de situation. Dans ce sens, chaque participant·e était invité·e à

¹⁰ Backer Colin, *op.cit.*, p. 5.

¹¹ Lüdi Georges, Py Bernard, *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang, 2003, p.9.

s'exprimer dans sa langue d'étude principale (L1), à savoir le français ou l'allemand. Il s'agissait d'utiliser la forme de bilinguisme la plus adaptée à la situation¹².

Ce choix correspond à une acceptation très helvétique du bilinguisme, où la personne bilingue maîtrise la compréhension orale et écrite de l'autre langue, mais s'exprime à l'oral comme à l'écrit dans sa langue maternelle. Cette configuration correspond à l'univers de travail de l'université de Fribourg, où des conversations bilingues types sont celles où deux locuteurs échangent chacun dans sa langue maternelle. On parle volontiers en Suisse d'un *bilinguisme passif*, lorsqu'une personne comprend une langue étrangère sans s'exprimer dans cette langue. Le terme est toutefois maladroit, car ce type de bilinguisme nécessite une activité intellectuelle intense qui suppose un degré de connaissance linguistique soutenu. Selon la taxonomie de Backer (1993), on parlera donc de préférence de *bilinguisme réceptif* dans le cadre des dispositifs analysés, puisque les étudiant·e·s comprennent à l'écrit comme à l'oral relativement bien la seconde L2, mais la parlent généralement très peu. Ces deux séminaires se situent en outre dans un *bilinguisme horizontal*, dans lequel les deux langues ont la même valeur.

Je souscris donc ici volontiers à une définition fonctionnelle du bilinguisme, « en ce sens que l'individu bilingue est en mesure – dans la plupart des situations – de passer sans difficulté majeure d'une langue à l'autre en cas de nécessité. La relation entre les langues impliquées peut varier de manière considérable ; l'une peut comporter – selon la structure de l'acte communicatif, notamment les situations et les thèmes – un code moins éloquent et l'autre un code plus éloquent. ¹³»

2 Les expériences d'enseignement bilingue dans le cadre d'un séminaire

2.1 L'histoire de la chanson, semestre d'automne 2012

Le premier séminaire a été donné au semestre d'automne 2012 au niveau master. Annoncé sous le titre « Culture- Politique-Société : L'histoire de la chanson en révélateur / Musik, Politik und Gesellschaft: Eine Geschichte des Songs » (désormais : SemSA12), il s'adressait à des étudiant·e·s de master en histoire contemporaine, dans le module de spécialisation en histoire culturelle, et donnait lieu à 9 ECTS. Le séminaire était organisé

¹² Cummins Jim, « Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education : Possibilities and Pitfalls », TESOL Symposium on Dual Language Education : Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting, Istanbul, 23.09.2005.

¹³ Oksaar, 1980, p. 43, cité dans Lüdi Georges, Py Bernard, *op.cit.*, p. 10.

sur un semestre. Après une séance introductive, pour expliquer la matière et les exigences, et distribuer les sujets de séminaire, trois séances de lecture de textes de base (théorie et études de cas) ont eu lieu à une semaine d'intervalle chacune. Les étudiant·e·s étaient ensuite invité·e·s à travailler individuellement pour produire un travail de recherche rendu le 7 décembre 2012, et discuté lors de journées bloc les 12 et 19 décembre 2012. Une seule matinée en présence était prévue au milieu du semestre pour discuter en classe de l'avancée des travaux. En outre, une visite guidée de l'exposition consacrée au chanteur bernois Mani Matter, au Musée historique de Berne, a été organisée à la fin novembre. Facultative, elle a réuni pratiquement tou·te·s les étudiant·e·s.

Cette organisation correspond à ce qui se fait habituellement en *Histoire contemporaine* pour les séminaires de master. Elle permet aux étudiant·e·s d'avoir du temps libre pour se déplacer dans les archives et produire un travail de recherche d'une trentaine de pages. Les étudiant·e·s étaient invité·e·s à prendre contact dans l'intervalle avec les enseignant·e·s, de préférence avant la séance intermédiaire, pour présenter leur projet de recherche et recevoir un éventuel appui.

L'équipe enseignante était composée de deux professeurs en histoire contemporaine, une assistante diplômée et une assistante-docteure, soit deux personnes par langue. Les étudiant·e·s étaient initialement au nombre de 26, soit 10 inscrit·e·s dans la filière francophone et 11 dans la filière germanophone. Seules cinq personnes suivaient des études bilingues. Le prérequis pour suivre le séminaire était formellement uniquement d'être inscrit en master, voire en pré-master : à ce stade, l'étudiant·e est capable de travailler de manière autonome, d'élaborer une problématique et de chercher les sources nécessaires à son travail. Au niveau linguistique, le seul prérequis était de comprendre le français et l'allemand, mais non d'être capable de s'exprimer dans cette langue. Nous n'avons cependant pas imposé d'examen linguistique et avons fait confiance en l'auto-évaluation des étudiant·e·s quant à leurs compétences linguistiques.

Une plateforme moodle accompagnait le séminaire. En plus d'y héberger les textes de base, consignes et autres documents importants, la plateforme a servi au dépôt des travaux intermédiaires et finaux, et à l'organisation des séances.

Un séminaire de master est un exercice important pour l'étudiant·e, car il doit l'amener à travailler de manière très autonome pour lui permettre de rédiger dans l'année ou les

deux ans suivant son travail de master. Les premières séances du séminaire sont ainsi consacrées à la discussion de notions théoriques qui doivent l'aider à appréhender son sujet. Peu d'indications sont généralement données quant à la marche à suivre pour localiser et dépouiller les archives, ces compétences étant considérées comme acquises et validées par le travail de bachelor. Dans les faits, les étudiant·e·s ont cependant souvent besoin d'aide à ce stade, et en obtiennent lors de rendez-vous individuels avec les enseignant·e·s. Bien que très autonomes, les étudiant·e·s n'en étaient donc pas pour autant abandonné·e·s.

Pour obtenir les 9 ECTS, ils et elles devaient rédiger en groupe un texte de synthèse sur la base des articles discutés lors des premières séances, un rapport de recherche intermédiaire de deux pages pour la séance de milieu de semestre, ainsi qu'un travail final de 25 à 30 pages. On peut raisonnablement évaluer l'investissement nécessaire à 200 heures de travail individuel et 28 heures en présence, ce qui correspond à la dotation ECT.

2.1.1 Bilinguisme

Ce séminaire bilingue était une nouveauté pour les deux domaines. Un certain nombre de remaniements institutionnels (transformation des deux chaires en deux domaines dans le même département) comme personnels (nomination de personnes motivées à une collaboration), et l'augmentation du nombre d'étudiant·e·s dans la filière bilingue sont des facteurs qui permettent d'expliquer cette nouveauté. Mais l'initiative de ce séminaire revient principalement à la volonté de deux professeurs de travailler ensemble sur l'histoire culturelle suisse. Comme on le verra, le bilan de cette expérience est bon, mais les difficultés liées au bilinguisme ne sont pas à sous-estimer. Elles relèvent tout autant de la thématique et des concepts théoriques employés, que de l'organisation concrète du séminaire.

2.1.1.1 Difficultés conceptuelles

Le terme même de chanson ne se laisse pas traduire aisément. « Chanson » renvoie dans l'imaginaire francophone avant tout à la chanson commerciale, de variété, mais reste polysémique puisque la notion peut aller des chants traditionnels anonymes et transmis oralement aux succès commerciaux largement diffusés par les médias. Nous avons opté pour une définition issue du *Dictionnaire d'histoire culturelle de la France contemporaine* : « une chanson repose sur trois éléments d'égale importance : paroles,

musique, interprétation. C'est la fusion de ces trois éléments à un moment précis qui donne naissance à une chanson.¹⁴ Il s'agit toutefois d'une définition relativement imprécise, mais opérationnelle. En revanche, en allemand il n'existe pas de concept permettant de traduire cette notion, si ce n'est d'employer le terme issu du français « Chanson », qui renvoie directement à la chanson française. Ni « Lied » ni « Hörstück » ne peuvent se substituer à « chanson ». Il a donc été décidé, après une discussion approfondie entre les quatre enseignant·e·s durant l'été 2012, de traduire « chanson » par le mot anglais « Song ». Cette solution, peu idéale puisqu'elle emprunte un concept à une troisième langue, s'est avérée pourtant extrêmement pratique et nous a permis de poser le cadre du séminaire. Le multilinguisme a donc dès le début constitué un outil cognitif important.

Il a fallu toutefois faire preuve d'une certaine souplesse lors du choix commun des sujets de séminaire¹⁵. Chaque sujet a été discuté, et notre propre compréhension de la notion s'est affinée au fur et à mesure de la préparation du séminaire.

Conscient·e·s des difficultés à traduire et circonscrire la notion centrale de notre séminaire, nous avons organisé les trois premières séances de travail avec les étudiant·e·s autour de six textes théoriques et trois articles présentant des études de cas : quatre textes en français, trois en allemand et deux en anglais. La première séance en présence a été consacrée à la définition des concepts ; la seconde à discuter des diverses approches et champs de recherche en histoire de la musique ; la troisième a présenté trois études de cas illustrant les apports de la chanson comme objet d'étude pour étudier les représentations et sensibilité d'une époque.

Les trois séances de lecture ont ainsi permis de développer des notions communes. En plus du concept de « chanson », elles nous ont permis de débattre de « musique populaire », « Volkslied », « pop music », « cabaret », etc., termes qui renvoyaient à des imaginaires sensiblement différents selon les aires linguistiques.

¹⁴ Pénet Martin, « Chanson », in Delporte Christian, Mollier Jean-Yves, Sirinelli Jean-François (sld), *Dictionnaire d'histoire culturelle de la France contemporaine*, Paris 2010, p. 139-143.

¹⁵ Il faut noter ici que les sujets sur lesquels travaillent les étudiant·e·s sont définis avant le début du semestre par les enseignant·e·s. Les étudiant·e·s reçoivent un titre général, parfois des indications de sources ou une orientation spécifique, et doivent par la suite créer leur problématique de manière autonome.

2.1.1.2 *Aspects organisationnels*

Les domaines d'*Histoire contemporaine* et de *Zeitgeschichte* partagent le même plan d'études, mais leurs enseignant·e·s n'ont pas les mêmes pratiques pédagogiques. Il a donc fallu en premier lieu nous informer les un·e·s les autres sur nos habitudes avant de définir des modalités communes. Les étudiant·e·s alémaniques ont dû faire l'effort de rendre leurs travaux à la fin du semestre, alors que la norme est de les rendre durant le semestre suivant, ce qui a indéniablement constitué une lourde contrainte pour certain·e·s d'entre eux, mais satisfaisait aux exigences des enseignant·e·s francophones qui souhaitent « boucler » les corrections des travaux à la fin du semestre d'automne et non de celui de printemps. D'un autre côté, les enseignant·e·s germanophones ont obtenu que les rapports intermédiaires soient formalisés selon le schéma en vigueur en *Zeitgeschichte*.

Il a été convenu que les travaux finaux seraient lus et commentés par les quatre enseignant·e·s, mais que les notes définitives seraient mises par les francophones pour les étudiant·e·s d'*Histoire contemporaine*, et par les germanophones pour les étudiant·e·s de *Zeitgeschichte*.

Toutes les consignes nécessaires à la bonne marche du séminaire étaient disponibles en français et en allemand. Les courriels envoyés durant le semestre aux étudiant·e·s ou les messages postés sur moodle étaient en revanche bilingues par alternance, c'est-à-dire qu'ils étaient rédigés tantôt dans une langue tantôt dans une autre, avec parfois une alternance à l'intérieur même des messages.

Lors de la première séance du séminaire, nous avons expliqué, dans les deux langues, que nous partions du principe que chaque personne présente comprend la L2, mais n'est pas tenue de s'exprimer autrement que dans sa L1. Nous avons également attiré l'attention des participant·e·s sur l'importance de pouvoir demander une traduction ou une répétition si nécessaire, sans se gêner. Seul·e·s quelques étudiant·e·s ont toutefois osé demander occasionnellement d'expliquer un mot incompris.

Lors des trois premières séances, dans lesquelles il fallait discuter des textes théoriques, les étudiant·e·s ont été incité·e·s à former des groupes bilingues pour lire les articles et écrire des petits comptes-rendus. Pour les séances intermédiaires et finales en revanche, nous n'avons pas posé cette condition.

2.1.2 Premier bilan

2.1.2.1 *Du point de vue de l'enseignante*

Ce séminaire a demandé un fort engagement de la part des enseignant·e·s, à la fois en raison de l'originalité de sa thématique, et en raison de l'aspect d'émulation qu'apportait l'idée de travailler avec les collègues d'un autre domaine. Alors que l'on aurait pu s'attendre à avoir une charge de travail diminuée par le nombre élevé d'enseignant·e·s, la nécessité de nous comprendre et la volonté de réussir cette première expérience ont engendré un investissement considérable, notamment de la part de ma collègue assistante et de moi-même. Dans le souci que le bilinguisme ne constitue pas un obstacle supplémentaire, nous avons soigné particulièrement la communication (par courriel et sur moodle) pour rendre les consignes les plus claires possible. Nous avons pris plus de temps qu'habituellement pour voir les étudiant·e·s, offrant à certain·e·s plusieurs rendez-vous pour discuter de leur recherche. La crainte que le séminaire soit un échec pour des raisons purement linguistiques a ainsi renforcé le soin apporté par les quatre enseignant·e·s à son bon déroulement. Cet effet d'émulation est souvent relevé dans le cadre de l'enseignement bilingue, tant au niveau des enseignant·e·s que des apprenant·e·s (Gajo et Berthoud, 2008).

Cet investissement, en amont dans la préparation estivale du séminaire, puis durant le semestre, a porté ses fruits au niveau de la recherche : plusieurs travaux étaient excellents (2 ont obtenu 5.75), et la plupart étaient bons. La moyenne des travaux rédigés en français était de 5.07, dont un travail obtenant 4 après remédiation. Deux étudiantes ont abandonné dans la seconde partie du semestre.

Les échanges lors des séances en présence étaient stimulants et riches. J'ai pour ma part acquis un certain nombre de compétences disciplinaires lors de ce semestre, et j'ai une meilleure connaissance de l'histoire culturelle de la Suisse contemporaine.

2.1.2.2 *Du point de vue des apprenant·e·s*

Lors de la dernière séance, nous avons demandé aux étudiant·e·s de bien vouloir remplir un petit questionnaire d'évaluation du séminaire. Le service d'évaluation de l'université n'ayant pas de questionnaire portant spécifiquement sur l'enseignement bilingue, ma collègue Irma Gadiant a préparé un questionnaire ad hoc qui a été distribué dans les deux langues. Il ne comportait que trois questions, centrées sur le bilinguisme :

- Dans quelle mesure estimez-vous que vos connaissances de l'autre langue étaient suffisantes pour suivre ce séminaire ?
- Quels avantages voyez-vous à un séminaire bilingue?
- A votre avis, quels aspects devrions-nous modifier si nous organisons à nouveau un séminaire bilingue où chacun·e parle sa langue (fr/d)?

Vingt-trois étudiant·e·s ont répondu, soit 12 germanophones et 11 francophones. Comme pour tout questionnaire, on trouve des positions directement opposées, mais on peut toutefois dégager certaines tendances.

La première question rend compte de la palette du continuum de compétences linguistiques qui peuvent être présentes en situation de bilinguisme. Seul·e·s six étudiant·e·s ont déclaré n'avoir pas eu de problème à suivre le séminaire du point de vue de la langue, alors que cinq personnes avouent avoir ressenti de véritables difficultés pour suivre le séminaire. Les treize autres apprenant·e·s estiment avoir pu suivre malgré certaines difficultés. En l'absence d'une question claire distinguant les 4 compétences (compréhension/expression à l'écrit/à l'oral), il n'est pas possible de véritablement typologiser ces difficultés, qui sont mentionnées une fois comme des difficultés à lire des textes théoriques dans la seconde langue, 3 fois à s'exprimer ou encore 8 fois à comprendre les présentations orales (à noter qu'aucune production écrite dans la seconde langue n'étant demandée, personne n'a fait mention de ce type de difficulté).

Malgré les difficultés exprimées, les participant·e·s trouvent des avantages non négligeables au séminaire bilingue en mettant l'accent principalement sur l'acquisition de connaissances sur une autre partie de la Suisse (12 personnes le relèvent) et sur une autre pratique historique. Tel·le cet·te étudiant·e, qui avoue un trop faible niveau d'allemand pour avoir pu pleinement profiter du séminaire, mais estime avoir « découvert une manière de travailler différente chez les germanophones », ce que 9 autres personnes soulignent également. Outre les pratiques professionnelles, la possibilité de rencontrer de nouvelles personnes est également mise en avant par 8 étudiant·e·s. Mais surtout, 11 participant·e·s avouent en outre que l'intérêt linguistique a été important dans le choix de ce séminaire.

Les critiques formulées portent presque toutes sur l'organisation du bilinguisme. Sept personnes relèvent la formation de deux groupes linguistiques qui communiquent

finalement peu lors des séances et estiment qu'il faudrait prendre des mesures pour rendre la collaboration obligatoire, notamment par des travaux de groupe. Une meilleure dynamique passerait par des exigences quant à l'expression orale de la part des étudiant·e·s qui devraient apprendre à s'exprimer plus lentement et clairement (4 remarques à ce sujet). Six personnes demandent des traductions plus systématiques (qu'il s'agisse des consignes données oralement, des commentaires ou des résumés des travaux présentés), ou que les travaux soient commentés oralement par les enseignant·e·s dans la langue de l'étudiant·e. Cinq étudiant·e·s verraient d'un bon œil la mise en place d'exigences linguistiques claires pour l'inscription au séminaire, alors qu'une personne relève cette liberté comme un point positif. Seules deux personnes relèvent leur gêne à s'exprimer devant un public bilingue. Deux étudiant·e·s soulignent en outre la pénibilité des séances finales, organisées sur deux journées, fatigantes en raison de la concentration supplémentaire exigée par le contexte bilingue.

2.1.3 Bilan intermédiaire

Pour terminer ce premier bilan, il faut souligner que le séminaire a été très positif en ce qui concerne la recherche. Il a permis aux étudiant·e·s comme aux enseignant·e·s de mieux connaître l'histoire suisse romande et alémanique. Des ponts ont été jetés entre les deux domaines et tant les enseignant·e·s que les étudiant·e·s ont pu découvrir une nouvelle manière de faire de l'histoire.

Il est toutefois questionnant de lire dans les évaluations des participant·e·s que cinq d'entre eux et elles avouent ne pas maîtriser la seconde langue suffisamment pour avoir pu suivre le séminaire, sans que les enseignant·e·s ne s'en soient véritablement rendu compte. Le but du séminaire étant plus de créer des liens entre deux communautés de pratiques, il paraît normal que les compétences linguistiques n'aient pas fait l'objet d'évaluation, mais on est en droit de se demander si les personnes concernées ont véritablement acquis des compétences supplémentaires ou se sont « contentées » de fournir un travail de terrain certes important, mais qui n'augmentait pas véritablement leurs connaissances disciplinaires en dehors de leur thème particulier de recherche.

2.2 Histoire de la manifestation, semestre d'automne 2013

Après le succès du séminaire bilingue donné au semestre d'automne 2012, un nouveau séminaire a été proposé une année plus tard. Cette expérience n'a toutefois pas été couronnée du même succès, pour diverses raisons qui vont être présentées ci-après. La

comparaison des deux dispositifs permettra de dresser un premier bilan des défis que représente la mise en place d'un séminaire bilingue et de dessiner des pistes d'amélioration possible.

2.2.1 Description succincte du dispositif d'enseignement

Intitulé « Le pouvoir est dans la rue. Un siècle de manifestations dans l'espace public (1890-1990). Protest im öffentlichen Raum 1880-1990 » (désormais : SemSA13), ce séminaire de niveau master s'inscrivait lui aussi dans le module de spécialisation en histoire contemporaine, et donnait lieu à 9 crédits ECTS. Ce séminaire était organisé de manière très semblable au séminaire de l'année précédente.

Après une première séance dédiée à l'organisation pratique et à une introduction au sujet, deux séances de lecture de textes théoriques ont eu lieu à une semaine d'intervalle. Le 30 octobre 2013, nous avons invité la professeure Danielle Tartakowsky (Paris-8) pour une conférence spéciale dans le cadre du séminaire. Une séance intermédiaire pour discuter de l'avancée des travaux était organisée début novembre, et finalement deux séances bloc d'une journée à la fin du semestre lors desquelles les travaux ont été présentés et discutés. Comme dans le cas précédent, les étudiant·e·s étaient invité·e·s à prendre contact pour obtenir un suivi personnalisé entre les séances en présence.

L'encadrement était composé de deux professeurs en histoire contemporaine et d'une assistante-docteure. Un sous-assistant a été engagé durant l'été pour la préparation des sujets, mais ne participait pas au séminaire. Le déséquilibre en terme de forces de travail était donc initialement connu. Les étudiant·e·s étaient au nombre de 19, soit 11 inscrit·e·s dans la filière francophone, 7 dans la filière germanophone, et un seul étudiant en voie bilingue. Les mêmes prérequis étaient exigés que pour le séminaire de l'année passée.

Une plateforme moodle accompagnait le séminaire. En plus d'y héberger les textes de base, consignes et autres documents importants, la plateforme a servi au dépôt des travaux intermédiaires et finaux, et à l'organisation des séances.

Pour obtenir les 9 crédits ECTS, les étudiant·e·s devaient rédiger quatre synthèses d'article pour les deux séances de lecture, un rapport de recherche intermédiaire, et un travail de séminaire sous la forme d'un article de 20-30'000 signes. Cette fois-ci, ils et elles ont reçu avec leurs sujets de séminaire une première liste d'archives à dépouiller,

ce qui aurait dû faciliter le travail de recherche. Tout comme pour le séminaire précédent, on peut évaluer l'investissement nécessaire à 200 heures de travail individuel et 28 heures en présence, ce qui correspond à la dotation ECTS.

2.2.2 Bilinguisme

2.2.2.1 Difficultés conceptuelles

Les premières difficultés sont apparues dès la conception de la thématique du séminaire. Dès la première rencontre entre les enseignant·e·s des deux domaines, il est apparu que le terme même de « manifestation » devait être clarifié. Il ne s'agissait ni de traiter de procession, de rassemblement, de grève ou de rencontre sportive, mais bien de « déplacement[s] collectif[s] organisé[s] sur la voie publique aux fins de produire un effet politique par l'expression pacifique d'une opinion ou d'une revendication. ¹⁶» Cette première négociation du concept central s'est faite par l'usage d'exemples, de contre-exemples, de traductions et de lectures communes. Elle a permis d'établir des questions de recherche qui ont pu par la suite guider les étudiant·e·s dans leurs travaux de séminaire (par ex. : à partir de quand parle-t-on de manifestation, quelles en sont les séquences et acteurs, les buts visés et atteints entrent-ils dans la définition du concept, quelle peut en être l'évolution dans le temps, etc.).

Malgré la clarification du concept central, le choix des textes théoriques de base révèle des divergences sur la manière de traiter le sujet. La partie francophone a proposé deux textes portant spécifiquement sur la manifestation comme définie plus haut¹⁷, alors que la partie germanophone a choisi de traiter des questions relatives aux mouvements sociaux¹⁸ et à l'histoire des symboles dans l'espace public¹⁹. Le cadre théorique fourni aux étudiant·e·s était donc plus éclaté que pour le SemSA12, mais nous avons estimé que

¹⁶ Pierre Favre, *La manifestation*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1990, p.15.

¹⁷ Favre Pierre, *Les manifestations de rue entre espace privé et espaces publics*, in Favre Pierre, Fillieule Olivier, Jobard Fabien, *L'atelier du politiste. Théories, actions, représentations*, Paris, La Découverte, 2007, p. 193-213 ; Dominique Wisler, « L'ordre de la loi ou la loi de l'ordre. L'exemple de la Suisse », in Fillieule Olivier, Della Porta Donatella (sld), *Police et manifestants. Maintien de l'ordre et gestion des conflits*, Science po, 2006, p. 141-172.

¹⁸ Tarrow Sidney G., *Power in Movement. Social Movements and Contentious Politics*, Cambridge University Press, 2011, p. 16-33.

¹⁹ Korff Gottfried, *Symbolgeschichte als Sozialgeschichte: Zehn vorläufige Notizen zu den Bild- und Zeichensystemen sozialer Bewegungen in Deutschland*, in Warneken Bernd Jürgen, *Massenmedium Strasse: Zur Kulturgeschichte der Demonstration*, Francfort, Campus Verlag, 1991, p. 17-36.

ces divergences n'étaient pas de nature à prêter le déroulement du séminaire et pouvaient au contraire s'avérer enrichissantes.

Alors que dans le SemSA12 le cadre conceptuel a été construit conjointement de manière plurilingue, celui du SemSA13 a été formé de la juxtaposition de notions explicitées chacune dans une langue différente, permettant toutefois un travail commun.

2.2.2.2 *Aspects organisationnels*

Comme pour le SemSA12, le délai de reddition des travaux a été fixé à la fin du semestre. Les synthèses de lecture et rapports intermédiaires correspondaient en revanche aux exigences habituelles de *Zeitgeschichte*. Chaque travail a été lu par tou-te-s les enseignant-e-s mais les notes définitives ont été mises par les enseignant-e-s du domaine de l'étudiant-e.

Les consignes disponibles sur moodle étaient données dans les deux langues. Lors de la première séance du séminaire, il a été expliqué que chacun-e s'exprimerait dans sa L1, mais que nous partions du principe que tou-te-s comprenaient la L2. Lors des séances en présence, les étudiant-e-s étaient incité-e-s, mais non obligé-e-s, à former des groupes de discussion mixtes.

Le déséquilibre des forces d'enseignement s'est ressenti sur l'accompagnement pédagogique. Alors que pour le SemSA12 je proposais avec ma collègue des séances de tutorat aux étudiant-e-s des deux domaines, j'ai communiqué durant le semestre uniquement avec les francophones et n'ai pas été contactée par les alémaniques. Faute d'une bonne communication avec l'équipe de *Zeitgeschichte*, je ne sais pas quel suivi a été proposé aux étudiant-e-s de ce domaine. D'autre part, les étudiant-e-s ont globalement moins sollicité d'entretiens que lors du SemSA12.

2.2.3 Premier bilan

2.2.3.1 *Du point de vue de l'enseignante*

En raison du déséquilibre des forces, des rapports hiérarchiques plus marqués que lors du SemSA12 et du manque relatif de communication entre les équipes enseignantes, le SemSA13 a été globalement peu satisfaisant. On ne peut pas parler ici d'un aspect émulateur comme relevé pour le SemSA12. Ma motivation personnelle résidait dans la thématique de la recherche, et non cette fois-ci dans le contexte d'équipe. Dans le cas

présent, le co-teaching a constitué bien plus un obstacle qu'une amélioration du cadre de travail.

Les discussions lors des séances en présence étaient enrichissantes et intéressantes pour les enseignant·e·s. La recherche de sources originales, menée durant la préparation estivale du séminaire, a permis de dégager des terrains d'études variés, et mes propres compétences disciplinaires s'en sont trouvées approfondies.

La moyenne des travaux des francophones se situait à 5.2 (dont un travail passé à 4 après remédiation), mais avec des notes allant de 4 à 5.5. Il s'agit d'une moyenne tout à fait convenable, bien que j'espérais de meilleurs résultats.

2.2.3.2 Du point de vue des apprenant·e·s

Le séminaire a fait l'objet d'une évaluation du Service de l'évaluation et de la gestion qualité par un questionnaire type ne tenant pas compte de la dimension linguistique de l'enseignement. Les résultats ne sont donc pas tout à fait comparables à ceux de l'évaluation du SemSA12, mais permettent toutefois de dégager des tendances.

Le résultat global de l'évaluation du séminaire apparaît comme légèrement moins bon que l'ensemble des résultats de l'évaluation des enseignements de la faculté des lettres des semestres de printemps 11 et 12. Les exigences ont été jugées un peu basses et peu claires ; en revanche, les étudiant·e·s ont estimé que leur propre investissement était bon. Sur 16 personnes ayant rendu le questionnaire d'évaluation, 13 recommanderaient à d'autres étudiant·e·s le séminaire et 3 le feraient sous réserve.

Les données chiffrées d'une telle évaluation sont toujours délicates à analyser ; en revanche, les commentaires sont plus intéressants pour la question du bilinguisme. Celle-ci n'est pas abordée systématiquement. Sur 10 questionnaires à faire l'objet de commentaires additionnels positifs, seuls 4 soulignent l'intérêt du travail bilingue, les autres insistent sur la thématique traitée (2), l'organisation et/ou la forme du travail (6), et/ou l'engagement des enseignant·e·s (1). Les remarques plus négatives et les propositions d'amélioration concernent le manque de clarté des consignes (4), l'organisation des séances (périodicité ou durée) et délais de reddition (5), les feedbacks (2). Seule une personne relève que les échanges entre germanophones et francophones pourraient être améliorés, en revanche trois étudiant·e·s soulignent les divergences apparentes entre les enseignant·e·s des deux domaines : « Röstigraben », « manque de

coordination », « Man merkt, dass zum Teil unterschiedliche Meinungen vorhanden sind ».

Notons encore ici que les résultats de l'évaluation du SemSA12 par les étudiant·e·s n'ont pas été pris en compte lors de la conception du SemSA13.

3 Bilan des deux expériences

Ces deux séminaires de master présentent donc une relative similarité au niveau de leur organisation durant le semestre, mais ont pourtant constitué deux expériences qualitativement différentes. On peut toutefois tirer quelques conclusions intermédiaires qui soulignent l'enrichissement apporté par le bilinguisme dans la construction du savoir disciplinaire.

Tant pour le SemSA12 que pour le SemSA13, les discussions en amont entre les enseignant·e·s pour déterminer le thème du séminaire ont permis de clarifier le cadre conceptuel. Il s'est avéré dans les deux cas qu'on ne pouvait pas simplement transposer un terme d'une langue dans l'autre, mais que la traduction devait passer par une explication fine des concepts, par l'emploi d'exemples, par la lecture de textes théoriques. Ces premières réflexions ont ensuite été reconduites avec les étudiant·e·s dans les séances d'exercices.

Dans les deux cas de séminaire, le bilinguisme n'a pas été pensé initialement comme un outil d'enseignement, mais bien plus comme un défi à relever tant pour les enseignant·e·s que pour les étudiant·e·s, et comme une manière d'élargir l'offre de cours. D'autre part, la visée des deux séminaires n'était pas le bilinguisme, c'est-à-dire l'acquisition ou l'approfondissement des connaissances d'une L2, mais bien la construction de savoirs disciplinaires. Néanmoins, malgré les représentations initiales faibles des enseignant·e·s quant aux apports possibles du bilinguisme sur ces savoirs, des pratiques didactiques intéressantes ont été expérimentées.

Le bilinguisme a abouti à un travail approfondi sur les concepts et le cadre théorique employés dans les deux séminaires, même si c'est plus marqué dans le SemSA12 que pour le SemSA13. D'autre part, en confrontant deux méthodes historiques, les apprenant·e·s ont pu problématiser la construction des savoirs, ce qui est souligné plusieurs fois dans leur évaluation du SemSA12.

Grobet et Müller (2011) ont montré sur la base d'une étude de cas menée à l'université de Zurich pour un cours de droit que « la gestion plurilingue et interactive de cet enseignement aboutit à un travail intensif sur les concepts du fait des multiples activités de définition, traduction, reformulation, explication, etc. auxquelles ils sont soumis ; ce travail est aussi extensif, puisque ces développements en viennent à parcourir, sous l'effet des tâtonnements, mais aussi des comparaisons et des mises en relations, de vastes champs conceptuels. » Ce constat s'applique également à l'expérience des deux séminaires analysés ici. En outre, le travail sur les concepts par l'emploi alterné de deux langues a permis de construire un cadre d'enseignement participatif, dans lequel les enseignant·e·s ont joué un rôle de facilitation plus que d'expertise.

Le travail conceptuel a donc été approfondi grâce à l'emploi des deux langues. Mais bien que les deux enseignements aient construit une base théorique importante, on peut douter que tou·e·s les étudiant·e·s aient réellement profité de cet enrichissement. L'absence de prérequis linguistiques soumis à évaluation ainsi que la non-prise en compte des compétences bilingues dans l'évaluation du séminaire ont rendu les deux enseignements accessibles à un public motivé, mais pas forcément compétent dans la L2. Dans ce cas, l'apport conceptuel est réduit. On peut toutefois saluer le fait que ce type de dispositif encourage les étudiant·e·s à se confronter à de nouvelles pratiques historiques, sans mettre une barrière institutionnelle aussi rigide que celle de la filière bilingue, qui est accessible à des personnes possédant un bagage linguistique important ou prêtes à investir une énergie considérable pour l'acquérir. On peut postuler qu'une offre bilingue telle que ces deux séminaires constitue une porte d'entrée relativement facile dans une nouvelle culture historique, au détriment toutefois de la construction du savoir.

Dans les deux séminaires de master, les deux langues étaient mobilisées de manière alternée. Il s'agit ici d'une micro-alternance, ou code-switching, que l'on peut définir « en termes conversationnels, comme intervenant spontanément et ponctuellement dans l'interaction en classe²⁰ ». La langue des interactions dépend donc des locuteurs. La présence d'enseignant·e·s des deux langues permet de fluidifier les échanges et de déconstruire l'image de la personne parfaitement bilingue. Les enseignant·e·s communiquaient la plupart du temps dans leur L1, même pour répondre à un·e

²⁰ Steffen Gabriela et Pantet Jeanne, « L'enseignement plurilingue au tertiaire : Regards croisés sur les représentations et les pratiques d'enseignement », in *Cahiers de l'ILSL*, 30/2011, p. 98.

étudiant·e s'exprimant dans une autre langue. Ce type d'interaction avait été pensé pour lever les éventuelles inhibitions des apprenant·e·s, en montrant par l'exemple qu'il n'est pas nécessaire de maîtriser complètement quatre compétences linguistiques pour évoluer dans un environnement bilingue. Certain·e·s étudiant·e·s ont toutefois regretté ce genre d'interactions dans l'évaluation du SemSA12, demandant à ce que les enseignant·e·s commentent les travaux présentés dans la langue de l'apprenant·e.

Le bilinguisme s'est donc avéré dans les deux cas un outil important pour affiner le cadre théorique, et il semble a posteriori que les difficultés d'enseignement, rencontrées en particulier lors du SemSA13, sont plus dues au *co-teaching* qu'au facteur linguistique. Du point de vue de l'enseignante, être trois ou quatre enseignant·e·s à intervenir dans un séminaire a posé plus de problèmes que l'emploi même des langues. Dans le cas du SemSA12, le travail en équipe de quatre personnes a nécessité une mise au point qui s'est avérée non seulement possible, mais aussi bénéfique pour le déroulement du séminaire. La communication entre les enseignant·e·s du SemSA13 n'a pas été aussi bonne et s'est répercutée sur le contenu du séminaire et l'emploi du bilinguisme.

Dans les deux cas, le bilinguisme n'a pas été pensé en amont de la conceptualisation du séminaire comme pouvant être un outil de construction des savoirs, mais a été vu comme un bénéfice collatéral de la réunion des forces de deux domaines pour étendre l'offre d'étude. Par conséquent, le bilinguisme, s'il a bien été un atout pour l'apprentissage, n'a pas été suffisamment exploité.

Pour terminer, du point de vue de l'enseignante, un des grands intérêts de cette collaboration avec des collègues d'un autre domaine est qu'il permet de se confronter à d'autres pratiques de travail, indépendantes de la discipline. Outre les aspects organisationnels évoqués précédemment, les différences entre les deux domaines se notent ainsi dans les rôles et devoirs liés aux diverses fonctions. En *Zeitgeschichte*, les rapports de travail entre professeur·e·s et assistant·e·s sont un peu plus marqués par la hiérarchie qu'ils ne le sont en *Histoire contemporaine*, indépendamment de la bonne entente qu'il y a dans ces deux domaines entre les personnes. Il a donc fallu clarifier les rôles de chacun·e.

4 Perspectives de développement pour des séminaires intégrant le bilinguisme

Le bilan de ces deux séminaires bilingues reste positif et rejoint les conclusions de Gajo et Berthoud (2008) sur l'apport du plurilinguisme dans l'enseignement tertiaire : « le bilinguisme amène de la complexité, mais non de la difficulté ». Il devrait être principalement au service de la conceptualisation, et peut constituer ainsi un outil très important à l'université (4.1). Le bilinguisme doit également permettre de découvrir de nouvelles pratiques historiennes par l'usage de méthodes et concepts employés dans une seconde région linguistique de Suisse. Ce but s'atteint par l'usage de méthodes d'animation poussant à la collaboration active des étudiant·e·s (4.2). Il s'agit maintenant de voir comment inscrire dans les pratiques didactiques cette complexité, sans s'encombrer des difficultés.

Au vu de ce premier bilan, deux aspects sont à prendre en compte pour améliorer l'organisation d'un séminaire bilingue. Il s'agit d'une part de penser l'usage du bilinguisme en amont et de l'intégrer consciemment dans le scénario pédagogique; et d'autre part de développer des outils d'animation en classe et en ligne susceptibles de susciter une collaboration active entre les étudiant·e·s des deux langues.

4.1 Penser le bilinguisme en amont

L'usage du plurilinguisme dans le cadre d'un séminaire devrait donc être pensé dans le but d'améliorer le processus de construction du savoir, et devenir ainsi un élément essentiel à la bonne marche du séminaire. En d'autres termes, accoler le terme de « bilingue » à un séminaire doit relever d'une démarche consciente de construction des apprentissages et non répondre à un besoin conjoncturel d'étendre l'offre de cours ou de permettre une collaboration des enseignant·e·s (même si ces deux aspects peuvent constituer des bénéfices secondaires non négligeables).

Il faut tenir compte de ces atouts lors de la construction du scénario pédagogique, et éclaircir le type de bilinguisme utilisé. Dans le cadre de l'Université de Fribourg, seul un bilinguisme *horizontal*, c'est-à-dire dans lequel l'allemand et le français ont la même valeur, semble envisageable. On peut en revanche discuter des modalités de la participation des apprenant·e·s et des enseignant·e·s.

4.1.1 Alternance des langues

Le séminaire peut être dit bilingue, mais être organisé sur deux modes distincts :

a) le bilinguisme par séquence : une heure, une activité, une journée se déroulent dans une langue, avant de passer à une autre langue. Ce bilinguisme-là implique de la part des étudiant·e·s comme des enseignant·e·s de posséder une certaine aisance à comprendre à l'oral et à l'écrit et à s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans les deux langues. Ce mode permet de travailler les quatre aptitudes linguistiques principales, mais restreint l'accès au séminaire à des personnes possédant un bagage linguistique relativement développé.

b) le bilinguisme par micro-alternance, ou code-switching: dans ce mode, les deux langues sont utilisées en même temps, et seule l'aisance du locuteur détermine la langue utilisée. Ce bilinguisme suppose que tou·te·s les participant·e·s comprennent, à l'oral comme à l'écrit, une deuxième langue, mais ne leur demande pas de s'exprimer dans celle-ci. Il s'agit donc du bilinguisme *réceptif*, tel qu'employé couramment à l'Université. Son accès est moins restreint que le premier, car seules deux aptitudes linguistiques sont formellement visées, mais demande toutefois de la part des participant·e·s une grande aisance à *switcher* entre les langues.

Pour faciliter l'accès au séminaire au plus grand nombre d'étudiant·e·s possible, et ne pas le réduire à celles et ceux qui sont déjà engagé·e·s dans la filière bilingue, il est préférable d'opter pour la deuxième situation, mais ces interactions ne fonctionnent véritablement que si les locuteurs possèdent une compréhension orale suffisante de la L2.

Dans le cadre d'un séminaire qui opte pour le mode de la micro-alternance dans le but d'utiliser le plurilinguisme comme outil essentiel de construction des connaissances, la question des *prérequis linguistiques* doit être soulevée. Il serait judicieux de proposer une auto-évaluation des compétences linguistiques lors de l'inscription au séminaire.

Cette évaluation pourrait avoir lieu de manière anonyme sur moodle. Il s'agirait de proposer aux étudiant·e·s de lire deux textes scientifiques en français et en allemand, et de leur demander de répondre à des questions portant sur la difficulté éprouvée à la compréhension (accessibilité du vocabulaire, temps mis à la lecture) pour tester la compétence de compréhension écrite. On pourrait faire de même avec un court extrait audio pour tester la compréhension orale. Les étudiant·e·s seraient ainsi amené·e·s à estimer leurs propres difficultés, permettant de choisir un autre séminaire le cas échéant.

4.1.2 Intégration de la dimension bilingue dans le scénario pédagogique

Tout enseignement devrait idéalement passer par la construction d'un scénario pédagogique, mais comme on l'a vu le séminaire bilingue ajoute une dimension pédagogique supplémentaire qui devrait être prise en compte dès sa conception. Les éléments cités plus haut doivent donc être discutés en avance entre les enseignant·e·s concerné·e·s de manière à pouvoir constituer la base du scénario. Chaque enseignement développer son propre scénario pédagogique, et il ne s'agit pas ici de proposer un canevas type, mais de relever les points généraux à tenir compte.

L'aspect bilingue intervient en effet principalement dans quatre dimensions du scénario : au niveau des prérequis, des compétences recherchées, des objectifs et des activités.

La question des prérequis a déjà été discutée, avec la proposition d'intégrer un dispositif d'auto-évaluation des compétences linguistiques des étudiant·e·s. Ces prérequis doivent être signifiés très clairement dès l'inscription.

L'inscription dans un contexte bilingue met l'accent sur la compétence communicationnelle. L'étudiant·e devrait en effet être amené·e à s'exprimer de manière à ce qu'un auditoire composé de personnes d'une autre L1 puisse aisément comprendre ses propos. Étant donné qu'à partir du semestre d'automne 2016 les séminaires de master proposés en histoire contemporaine seront organisés non plus autour de thématique comme c'était le cas jusqu'à présent (histoire culturelle ou histoire socio-politique), mais autour de compétences (communiquer – documenter – conceptualiser), le séminaire bilingue est amené à prendre une importance particulière pour les séminaires centrés sur la compétence communicationnelle.

Au niveau des objectifs, l'aspect bilingue complexifie essentiellement les savoir-faire divergents et les savoir-être et savoir-devenir. Le contexte plurilingue demande en effet de savoir s'adapter à une situation particulière et d'accepter de se confronter à des méthodes de travail différentes nouvelles (savoir-devenir). La construction du cadre théorique en groupe n'est possible que si les étudiant·e·s parviennent à créer un espace de travail collectif et joignent leurs efforts pour discuter de notions complexes (savoir-être). La base du cadre théorique peut être proposée par les enseignant·e·s, comme dans le cas des séminaires analysés plus haut, mais il ne s'agit que d'une base. Les étudiant·e·s sont amené·e·s à mettre en commun leurs connaissances, à mobiliser leurs ressources

culturelles spécifiques, pour élaborer des concepts communs permettant le travail de recherche (savoir-faire divergent).

Malgré l'intégration du bilinguisme à ces divers objectifs et compétences visées, les compétences linguistiques ne devraient pas faire explicitement partie de l'évaluation. Étant donné que le séminaire est conçu sur la base d'un bilinguisme réceptif, les étudiant·e·s ne sont amené·e·s ni à s'exprimer oralement ni à rédiger des textes dans la L2. En revanche leurs compréhensions orale et écrite sont importantes pour l'évaluation des travaux intermédiaires et finaux, et sont ainsi évaluées implicitement dans ces travaux. Le bilinguisme étant conçu ici comme un outil de construction des savoirs, il constitue un élément essentiel à la bonne marche du séminaire. C'est donc au niveau des prérequis que cette évaluation doit avoir lieu (auto-évaluation). L'évaluation de la compétence communicationnelle en L1 doit cependant tenir compte du contexte bilingue.

Pour terminer, les activités d'apprentissage doivent également être organisées en fonction de la dimension bilingue. La durée des activités en présence ne peut pas être la même que dans le cadre d'un séminaire monolingue. Les participant·e·s, enseignant·e·s comme étudiant·e·s, fournissent un effort particulier pour maintenir une concentration optimale dans un contexte de code-switching permanent. On évitera ainsi de longues journées bloc pour privilégier si nécessaire des demi-journées réparties durant le semestre.

4.2 Une animation qui pousse à la collaboration entre les langues

Dans les deux séminaires analysés, la collaboration entre les étudiant·e·s des deux langues a été un peu décevante et mériterait d'être stimulée. C'est ce qui ressort à la fois des questionnaires distribués aux participant·e·s du premier séminaire et à mon évaluation du second. Deux outils pourraient ici être particulièrement indiqués.

4.2.1 Animation du séminaire

La première mesure devrait avoir lieu lors des premières séances de séminaires consacrées à la discussion de textes généraux, introduction la matière, les concepts ou les méthodes. Dans le cas où les étudiant·e·s ont le choix des lectures à faire et à présenter en classe, il faudrait forcer la constitution de petits groupes les plus équilibrés possible en terme de compétences linguistiques. C'est ce que nous avons fait pour le

SemSA13. Cela a créé de premiers liens entre les étudiant·e·s qui étaient de fait dès le début du travail amené·e·s à collaborer avec leurs collègues de l'autre langue.

Mais plus simplement, des méthodes d'animation de groupe, telle que la méthode dite JIGSAW, pourrait être appliquée très simplement pour pousser à une collaboration et un échange équilibré entre les participant·e·s. Cette méthode vise à mobiliser tou·te·s les étudiant·e·s, même les plus timides qui n'osent pas forcément s'exprimer devant la classe. Dans un premier temps, on forme un certain nombre de groupes qui doivent chacun discuter d'une question. Dans un second temps, les groupes sont reformés de manière à ce que chaque nouveau groupe comporte un·e représentant·e de tous les groupes précédents. Dans cette nouvelle situation, chaque étudiant·e apporte un résumé de la discussion menée avant et se trouve donc dans une position active. Non seulement cette méthode permet aux apprenant·e·s de faire connaissance dans le cadre de petits groupes, mais elle donne également une place à celles et ceux qui craignent généralement de s'exprimer devant la classe.

Cette méthode me semble idéale dans la situation d'un séminaire bilingue pour inciter les participant·e·s à surmonter la barrière de la langue. On pourrait imaginer que les groupes de base soient formés d'étudiant·e·s s'exprimant dans une même langue, pour débattre de concepts ou de méthodes qui peuvent être complexes, discuter d'un article ou répondre à une question fournie par l'enseignant·e. Le groupe serait invité à formuler une réponse ou une synthèse dans un niveau de langue accessible. Dans le second temps, on obtiendrait des groupes bilingues qui échangeraient les résultats de leurs travaux, amenant de fait une conversation dans les deux langues. Le résultat des discussions peut dans un dernier temps être présenté devant l'ensemble de la classe pour discussion avec les enseignant·e·s.

D'autre part, on peut également concevoir de développer des travaux de groupe suscitant la collaboration bilingue. Dans mon expérience, de tels travaux sont généralement vus comme un mal nécessaire, auquel nous n'avons recours que pour répondre à une surcharge des effectifs des classes. Dans ce cas, le travail de groupe ne comporte pas de véritable objectif pédagogique et est souvent mal vécu à la fois par les enseignant·e·s et les étudiant·e·s. Mais lorsqu'un séminaire vise avant tout à la constitution d'une pensée critique et autonome, au débat entre des pratiques culturelles différentes, le travail de groupe peut être extrêmement efficace. Il faut pour cela que le

fait même d'être en groupe apporte une plus-value au travail et que les objectifs ne puissent être atteints que par cette collaboration.

L'un des buts du séminaire bilingue étant de provoquer la rencontre entre deux pratiques historiennes différentes, et de développer une pensée critique sur les méthodes et concepts employés d'un côté et de l'autre de la Sarine, le travail en groupe peut être un moyen efficace pour y parvenir. Il prendrait place dans les séances intermédiaires pour laisser ensuite aux étudiant·e·s la possibilité de rédiger un travail final individuellement, dans la langue de leur choix.

On pourrait imaginer des travaux qui confrontent directement deux méthodes historiques, en discutent les avantages et inconvénients respectifs et proposent une forme commune pour le travail final de séminaire par exemple. Cet exercice permettrait d'analyser explicitement les différentes approches de l'histoire et de créer un projet collectif pour la fin du séminaire. Néanmoins, il faut être conscient·e que le travail de groupe nécessite d'énoncer des objectifs clairs, un mode de constitution et de fonctionnement des groupes transparents. L'enseignant·e doit donc fournir un certain effort pour planifier le travail et l'introduire en classe.

Le travail en groupe peut se faire également à distance à l'aide des TIC.

4.2.2 Utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC)

Un séminaire bilingue pourrait gagner en efficacité d'apprentissage en recourant à un scénario de type hybride qui intègre les TIC. Certaines technologies « de base » sont déjà utilisées fréquemment, comme les présentations PowerPoint ou la plateforme moodle, mais réduites à leur plus simple expression. Moodle sert ainsi essentiellement comme plateforme d'information (description du cours, liste des sujets, calendrier, etc.) de l'enseignant·e à l'étudiant·e, et comme plateforme de dépôt de devoir de l'étudiant·e à l'enseignant·e. Le dispositif hybride se caractérise « par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation ²¹». Dans un tel dispositif, moodle peut devenir un véritable outil pour mobiliser des informations et des compétences qui vont déboucher, par une interaction avec le groupe, sur une production collective. Il est

²¹ Charlier Bernadette, Deschryver Nathalie, Peraya Daniel, « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides », in *Distances et savoirs*, vol.4, 4/2006, p. 481.

cependant nécessaire d'y penser lors de la conception du scénario pédagogique, de définir les activités en ligne, de quantifier les heures de travail nécessaire et la manière de les évaluer.

L'emploi d'un scénario hybride se justifie pleinement au niveau master, durant lequel les étudiant·e·s travaillent généralement de manière très individuelle. Pour leur laisser le temps d'aller dans les archives, le séminaire a lieu par bloc (trois séances initiales en présence, deux séances intermédiaires, et une ou deux journées bloc pour la présentation des travaux à la fin du semestre). Si ce dispositif est nécessaire pour le travail de terrain, il ne permet en revanche que peu d'interaction entre les participant·e·s qui s'intéressent de fait peu aux travaux de leurs camarades. Les études en niveau master devraient pourtant être plus collaboratives qu'en niveau bachelor. Après un premier cycle durant lequel les cours et séminaires visent à l'acquisition de connaissances et de compétences sur une base relativement individualiste, le cycle de master laisse une marge plus grande à l'étudiant·e qui est amené à construire un projet de recherche individuel original. Durant les séminaires de master, l'enseignant·e apprend de ces travaux, les apports disciplinaires étant beaucoup plus importants que durant le bachelor.

Un scénario hybride permettrait de compenser en partie ce déficit en créant une classe virtuelle tout au long du semestre, permettant aux participant·e·s de travailler à distance et collectivement en fonction de l'avancée de leurs travaux.

Comme on l'a vu, les deux difficultés principales liées à ce type de séminaire bilingue résident dans la confrontation de deux approches méthodologiques et dans la complexité des concepts à traduire. L'usage d'outils comme un wiki ou une base de données permettrait donc non seulement de créer un espace à distance, mais pourrait également tenir lieu de travail de groupe en proposant une réflexion explicite sur ces difficultés.

On pourrait donc envisager de créer sur moodle une base de données recensant les divers lieux d'archives en Suisse (les étudiant·e·s romand·e·s ne connaissant généralement que peu les centres d'archives en Suisse alémanique et vice-versa) ; un glossaire de concepts et leurs diverses acceptations dans les deux langues, assortis d'exemples ; ou encore un wiki collaboratif avec des notes de lecture pour enrichir les concepts discutés lors des premières leçons en présence. Ces outils ont le mérite de

laisser une trace des travaux dans un document que tout le monde peut utiliser pour la suite de ses études, et de permettre d'échanger des connaissances hors de la classe. Cependant, l'usage de ces TIC nécessite de la part des enseignant·e·s un suivi régulier de la plateforme moodle, et de prendre en compte l'exercice dans l'évaluation du séminaire.

5 Conclusion et réflexion personnelle

Ce travail a montré l'importance de l'outil apporté par le bilinguisme à plusieurs niveaux pour un séminaire de master en histoire contemporaine. L'outil plurilingue apporte un avantage essentiel dans la construction des cadres théoriques et dans la construction des savoirs disciplinaires. Il est donc particulièrement adapté au niveau master, mais la même réflexion pourrait avoir lieu au niveau du bachelor. L'usage de deux langues apporte une zone d'inconfort tant aux étudiant·e·s qu'aux enseignant·e·s mais la mise en place d'outils spécifiques pour dépasser cet inconfort permet la construction collective du séminaire et favorise ainsi un enseignement participatif.

Le bilinguisme n'est pas une « simple » traduction linguistique, mais comporte également une notion culturelle et permet une confrontation de pratiques historiennes différentes. Un tel séminaire offre l'occasion tant aux enseignant·e·s qu'aux étudiant·e·s de pratiquer des méthodologies nouvelles et d'enrichir ainsi leur boîte à outils professionnelle.

Pour qu'un tel séminaire fasse sens, l'aspect plurilingue doit être un élément essentiel à sa bonne marche et donc être intégré dès le début à la construction du scénario pédagogique. Il ne s'agit pas d'une simple juxtaposition de deux séminaires. Si l'envie de collaborer entre enseignant·e·s germanophones et francophones peut constituer une motivation de départ, elle ne saurait être suffisante, et il faut que les objectifs pédagogiques soient prioritaires. La contrainte initiale pour les enseignant·e·s est donc importante et nécessite une réflexion approfondie en avance.

D'autre part, pour que le bilinguisme constitue pour les enseignant·e·s un facteur d'émulation, il faut que les forces d'enseignement soient équilibrées et que les enseignant·e·s puissent travailler en bonne intelligence. Le co-teaching ne doit pas devenir une source de tension, que les étudiant·e·s ressentent inévitablement. Pour qu'il soit également un facteur d'émulation pour les étudiant·e·s, il faut mettre en place des

activités permettant de souligner l'importance de la communication entre germanophones et francophones pour construire les savoirs.

L'usage d'un bilinguisme réceptif uniquement permet l'accès au contexte plurilingue à des étudiant·e·s qui ne fréquentent pas un cursus bilingue et leur offre ainsi un élargissement de leurs compétences.

Tous ces aspects n'ont pas été approfondis suffisamment dans le cadre de ce travail et mériteraient qu'on s'y arrête plus longuement. La question de l'évaluation des apprentissages en situation bilingue devrait notamment faire l'objet d'un travail spécifique, et il conviendrait d'étendre la réflexion à d'autres offres de cours (séminaires de bachelor et cours).

Le séminaire bilingue a donc toute sa place dans l'offre de cours en histoire contemporaine à l'Université de Fribourg. Il devrait être planifié plus régulièrement. La collaboration entre les deux domaines d'*Histoire contemporaine* et de *Zeitgeschichte* s'en trouvera renforcée et l'attractivité des études à Fribourg également.

J'envisage pour ma part favorablement de participer à un prochain séminaire bilingue pour autant que ces réflexions puissent avoir lieu en commun dans l'équipe enseignant·e. Ce travail m'a permis de prendre conscience d'éléments importants liés au bilinguisme, dont je n'avais pas soupçonné l'importance, malgré mon expérience passée, avant de découvrir la vaste littérature consacrée au sujet.

Les deux séminaires analysés ont demandé chacun un engagement personnel important. Si le premier a été très satisfaisant et valorisant, en raison tant de la thématique, de l'ambiance de travail dans l'équipe enseignante et de la qualité des échanges avec les étudiant·e·s, le second a été plus contraignant pour moi, notamment car j'avais du mal à trouver ma place dans une équipe de travail plus déséquilibrée. Si cet aspect n'a pas trait directement au bilinguisme, mais plus au co-teaching, et n'a donc pas été développé ici, il reste important d'en tenir compte pour la conception d'un prochain séminaire.

Dans les deux cas, le contexte bilingue a ajouté un certain stress à l'enseignement dispensé. C'était surtout le cas lors du premier séminaire, durant lequel je craignais de ne pas être à la hauteur et de ne pas comprendre toutes les interventions des étudiant·e·s, ce qui n'a heureusement pas été le cas. Lors de la seconde expérience, je me suis sentie beaucoup plus à l'aise du point de vue linguistique, même si la nécessité de

travailler de manière bilingue a renforcé ici aussi les difficultés à rester concentrée et attentive durant les séances, surtout lors des cours blocs.

Malgré ces quelques bémols, j'éprouve une grande satisfaction à avoir participé à ces deux enseignements. Y revenir dans le cadre de ce travail de didactique m'a permis de mieux comprendre les mécanismes de l'enseignement bilingue. Je dois avouer n'avoir aucunement réfléchi auparavant aux aspects didactiques particuliers liés au plurilinguisme. J'estime donc avoir développé ici de nouvelles compétences didactiques qui devraient maintenant être mises en pratique en participant à un prochain séminaire bilingue.

L'intérêt personnel d'un tel travail réside notamment sur l'aspect réflexif lié à une pratique passée. Il est rare d'avoir le temps de revenir de manière posée et approfondie sur un enseignement dispensé. C'est par exemple la première fois que je lisais en détail les évaluations des étudiant·e·s.

De manière générale, la formation en didactique m'a donné des outils très utiles pour ma pratique d'enseignante. Je sollicite régulièrement dans ma pratique les apprentissages réalisés dans les modules A et B, ainsi que les cours complémentaires sur l'animation et la gestion des séminaires. J'utilise un peu moins il est vrai les autres connaissances acquises lors de la formation.

Pour terminer, j'aimerais souligner à quel point ce travail final a été stimulant pour moi. J'ai découvert une littérature scientifique extrêmement intéressante – bien que très réduite ici – et beaucoup apprécié me replonger dans le rôle de l'étudiante, même si c'était assez déstabilisant. Je donne depuis deux ans un cours de méthodologie dans lequel je répète constamment qu'un travail se construit en avance, se planifie, et surtout ne se rédige pas à la dernière minute. Me retrouver en situation de stress pour respecter les délais, avoir sous-évalué le temps nécessaire à la rédaction de ce travail, me permet de mieux comprendre ce que les étudiant·e·s me disent parfois et peut-être vais-je ainsi gagner en indulgence vis-à-vis d'eux.

6 Bibliographie

6.1 Didactique et plurilinguisme

- Altermatt Urs, Späti Christina, *Die zweisprachige Universität Freiburg : Geschichte, Konzepte und Umsetzung der Zweisprachigkeit 1889-2006*, Academic Press Fribourg, 2009.
- Backer Colin, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Philadelphia, Adelaide, Multilingual Matters Ltd, 1993.
- Bouchez Karine, « Construction d'une compétence bilingue disciplinaire dans le cadre d'un programme d'enseignement bilingue », *Tréma*, 28/2007, mis en ligne le 03 mars 2010, Consulté le 09 novembre 2015, url : <http://trema.revues.org/464>
- Butzkamm Wolfgang, « Code-Switching in a Bilingual History Lesson: The Mother Tongue as a Conversational Lubricant », in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1:2, 81-99, 1998, url : http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/47_bilhistory.html
- Charlier Bernadette, Deschryver Nathalie, Peraya Daniel, « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides », in *Distances et savoirs*, vol.4, 4/2006, p. 469-496.
- Condat Sophie, *Bilinguisme et enseignement bilingue. Bibliographie*, Centre de ressources et d'ingénierie documentaires, 2010, url : http://www.plurilingua.ch/media/publications/2010_BiblioCIEP-EnseignementBilingue.pdf
- Cummins James, « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », in *Review of Educational Research*, vol. 49/2, 222-251, 1979.
- Cummins Jim, « Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education : Possibilities and Pitfalls », TESOL Symposium on Dual Language Education : Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting, Istanbul, 23.09.2005.
- Gajo Laurent, Berthoud Anne-Claude, *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*, rapport final, Fonds national suisse de la recherche scientifique, PNR56, 2008, url : http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=download&file=04_03_2008_02_48_06-Gajo-Rapport_final.pdf&name=Rapport_final.pdf.
- Helbig Beate, *Das bilinguale Sachfach Geschichte. Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-) Texten*, Tübingen, Stauffenburg, 2001.
- Kohler-Bally Patricia, « Mise en place du programme "bilingue plus" à l'université de Fribourg (Suisse) : analyse des premiers résultats et perspectives », *Synergies Europe*, 2006, n° 1, p. 155-164, url : <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Patricia.pdf>
- Lüdi Georges, Py Bernard, *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang, 2003 [1986].
- Lüdi Georges, « Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. », *Revue française de linguistique appliquée* 2/2004 (Vol. IX), p. 125-135, url : www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2004-2-page-125.htm.

Müller-Schneck, Elke, *Bilingualer Geschichtsunterricht: Theorie, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt, Lang, 2005.

Steffen Gabriela, Pantet Jeanne, « L'enseignement plurilingue au tertiaire : regards croisés sur les représentations et les pratiques d'enseignement », in *Cahiers de l'ILSL*, n°30, 2011, p. 95-144.

Stoll Claude, « Le bilinguisme, une approche typologique », in *Bulletin de l'Association des professeurs de langues vivantes*, Strasbourg, n°54, mai 1997, url : <http://averreman.free.fr/aplv/num54-bilinguisme.htm>

Yanaprasart Patchareerat, *Gérer la diversité linguistique en classe alloglotte. « L'atout du plurilinguisme dans les multiples mondes de la connaissance : diversité et complexité »*, travail de fin d'études, Centre de didactique universitaire, Université de Fribourg, décembre 2011.

6.2 Bibliographie relative à la discipline enseignée

De la Motte-Haber Helga, « Musikwissenschaft und Musiksoziologie: Wandlungen des Forschungsinteresses », in Helga de la Motte-Haber, Hans Neuhoff, *Musiksoziologie*, Laaber 2007, p. 19-32.

De Surmont Jean-Nicolas, « Some reflections on song theory, signed song and traditional song », in *International Review of Sociology*, 19-3 (2009), p. 447-454.

Favre Pierre, *La manifestation*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1990, p.15.

Favre Pierre, *Les manifestations de rue entre espace privé et espaces publics*, in Favre Pierre, Fillieule Olivier, Jobard Fabien, *L'atelier du politiste. Théories, actions, représentations*, Paris, La Découverte, 2007, p. 193-213.

Korff Gottfried: *Symbolgeschichte als Sozialgeschichte: Zehn vorläufige Notizen zu den Bild- und Zeichensystemen sozialer Bewegungen in Deutschland*, in Warneken Bernd Jürgen, *Massenmedium Strasse: Zur Kulturgeschichte der Demonstration*, Francfort, Campus Verlag, 1991, p. 17-36.

Julien Olivier, « Musiques populaires: de l'exception culturelle à l'anglicisme », in *Musrugia*, 17/1 (2010), 49-62.

Marcadet Christian, « Les enjeux patrimoniaux et mémoriels des chansons de variétés. Méthodologie et finalités d'une sonothèque de recherche », in *A portée de notes: musiques et mémoire*, actes de colloque, Paris 2004, 155-173.

Pénet Martin, « Chanson », in: Delporte Christian, Mollier Jean-Yves, Sirinelli Jean-François (sld), *Dictionnaire d'histoire culturelle de la France contemporaine*, Paris 2010, p. 139-143.

Sidney G. Tarrow, *Power in Movement. Social Movements and Contentious Politics*, Cambridge University Press, 2011, p. 16-33.

Stokes Martin, « Introduction : Ethnicity, Identity and Music », in : Martin Stokes (Ed.), *Ethnicity, Identity and Music. The Musical Construction of Place*, Oxford, Providence 1994, 1-27.

Wisler Dominique, « L'ordre de la loi ou la loi de l'ordre. L'exemple de la Suisse », in Fillieule Olivier, Della Porta Donatella (sld), *Police et manifestants. Maintien de l'ordre et gestion des conflits*, Science po, 2006, p. 141-172.