

# De l'intention à l'outil : Le plurilinguisme dans les manuels d'enseignement de langues étrangères en Suisse Romande

Pogranova Slavka <sup>(1)</sup>

Waltermann Eva <sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> GRALE, Université de Genève – Suisse

<sup>(2)</sup> IUFE, Université de Genève – Suisse

## Résumé

L'enseignement du plurilinguisme figure parmi les recommandations officielles suisses dans le cadre de l'enseignement des langues. Prenant ainsi le plurilinguisme comme un objet de savoir visant à être transmis dans les salles de classe, notre contribution vise à examiner dans quelle mesure les manuels servent d'outils dans la transposition didactique de ce savoir. Nous examinerons les recommandations officielles, mais effectuerons aussi une analyse des activités des manuels actuellement utilisés dans l'enseignement obligatoire du canton de Genève, de façon à pouvoir esquisser le cadre de travail qui a été mis en place pour promouvoir cette approche dans l'enseignement.

## Mots clés

Plurilinguisme; manuels; langues étrangères; transposition didactique.

## Introduction

La question du plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères n'est pas une perspective nouvelle. Dès la fin du XXe siècle déjà, des linguistes défendaient la compétence langagière générale acquise par l'apprentissage de langues multiples, et cette approche a été ensuite concrétisée dans les souhaits du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), qui précise « qu'[un individu qui apprend des langues] ne classe pas

ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11). La Suisse constitue à l'égard du plurilinguisme un terrain d'investigation particulier, puisque les enjeux autour de l'enseignement des langues sont directement liés au paysage linguistique national.

Mais qu'en est-il, depuis, des outils concrets de mise en pratique de l'enseignement plurilingue ? Outre les injonctions et les indications pédagogiques proposées dans les plans d'études et programmes, qu'est-ce qui est proposé aux enseignant.e.s ? Quel matériel ont-ils à disposition ? Quel outillage leur est proposé dans la mise en pratique de cette dimension de l'enseignement des langues ? Notre projet vise à examiner le cadre de travail et les outils dans et avec lesquels évoluent les enseignant.e.s actuellement pour y repérer les éléments de mise en œuvre d'un enseignement plurilingue identifiés dans les prescriptions officielles. Plus spécifiquement, nous nous intéressons aux manuels utilisés dans l'enseignement des langues étrangères (allemand, anglais) dans l'enseignement obligatoire en Suisse romande, soit au niveau primaire et secondaire I.

Dans cette contribution, nous examinerons les recommandations officielles, mais effectuerons aussi une analyse des activités des manuels, de façon à pouvoir esquisser le cadre de travail qui a été mis en place pour promouvoir cette approche dans l'enseignement en Suisse Romande. La contribution se terminera par des réflexions sur les implications dans la formation des enseignant.e.s.

## **Cadre théorique**

L'étude du plurilinguisme comme objet d'enseignement s'inscrit dans le concept de la transposition didactique développé initialement par Chevallard (1985/1991) en didactique des mathématiques, et qui parle de la transformation de savoirs savants en savoirs scolaires. L'étude des prescriptions et des plans d'étude se situe au premier niveau de la transposition, appelée la transposition externe, qui se charge de manipuler des savoirs issus de l'extérieur des champs éducatifs et d'en faire une discipline scolaire suivant un curriculum, des instructions ou des programmes (Blanchet, 2014). Selon Blanchet, la transposition interne se déroule ensuite en classe lorsque les intentions dans les programmes sont réalisées dans les pratiques. Les manuels se situent à la frontière entre la transposition externe et interne, par leur rôle prescriptif et leur assimilation à des programmes et en même temps, par leur fonction de supports pédagogiques et les usages qu'en font des enseignant.e.s. Dans ce contexte, les manuels sont considérés comme outils dans une perspective didactique car ils servent de supports principaux pour enseigner les langues notamment lors des pratiques en formation initiale (Pogranova, 2020), même si nous n'oublions pas que le manuel à lui seul ne pourra jamais rendre compte entièrement de l'action de l'enseignant.e (voir par exemple Le Ferrec et al., 2015). La notion d'outils est liée au travail de l'enseignant.e ; il s'agit d'une sorte de moyens techniques qui permettent

de rendre un objet d'enseignement présent, de pointer ses dimensions et de construire de nouvelles significations (Schneuwly, 2000). Le manuel devient un outil d'enseignement, un matériau comme Schneuwly le dit, assurant la rencontre des élèves avec l'objet et de celui qui guide l'attention sur celui-ci. Faisant partie d'une catégorie d'outils spécifiquement liés à une discipline, par opposition à des outils génériques comme le tableau ou l'ordinateur, le matériel scolaire dans son ensemble permet d'observer, de manipuler ou d'analyser un (ou plusieurs) objet(s) à enseigner (Schneuwly et Dolz, 2009). En suivant leur raisonnement, les objets à enseigner tels qu'ils se trouvent dans les manuels deviennent par l'action de l'enseignant.e les objets enseignés et potentiellement appris, et cela dans un double mouvement, celui de l'enseignement et de l'apprentissage, chacun suivant sa propre logique. C'est dans cette visée que se situe notre objet d'étude, à savoir l'étude du plurilinguisme comme objet à enseigner, présent dans les manuels, un objet potentiellement transposable et enseignable dans ses dimensions. Nous examinons donc comment les manuels peuvent faire le lien entre ce qui est transmis aux élèves et ce qui en est à l'origine, à savoir les programmes scolaires.

## **Plurilinguisme dans les prescriptions et dans le curriculum**

Les acteurs de la Confédération ont en effet décidé, dès la publication de la Stratégie de la CDIP et du programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale de l'enseignement des langues à l'école obligatoire (2004), de « davantage mettre à profit son potentiel plurilingue en faveur de l'enseignement et de l'apprentissage des langues » (p. 3). Cette volonté s'est ensuite traduite, en 2007, par une loi stipulant que « la Confédération et les cantons encouragent le plurilinguisme des enseignants et des apprenants » (Loi 441.1 sur les Langues, art. 15). En toute logique, le *Plan d'études romand* (PER) paru en 2012 précise que « Le domaine [Langues] contribue ainsi à la constitution d'un répertoire langagier plurilingue, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier – trouvent leur place » (p. 6). Dans cette lignée, le Cadre pédagogique (DGEO, 2022) propose, à l'école primaire, pour l'allemand et l'anglais un enseignement qui promeut la réflexion sur les liens entre langues, une ouverture vis-à-vis de la diversité langagière, l'intercompréhension entre langues proches ou encore la prise en compte occasionnelle des langues d'origine.

La question que l'on se pose est donc celle de l'implémentation de ces approches. Une première piste à creuser est institutionnelle et concerne le cadre de travail (création des horaires de cours, engagement et cahier des charges des enseignants en charge des cours de langues, aspects logistiques permettant un enseignement fluide). La seconde, cependant, est textuelle, et est celle qui nous intéresse pour cette communication : En tant que vecteurs des objets d'enseignement, les manuels devraient donc aussi être en mesure de

présenter aux élèves l'objet "plurilinguisme". Notre question est donc la suivante : **En quoi est-ce que les manuels d'enseignement utilisés dans les cours de langues étrangères permettent-ils la réalisation de ces intentions politiques ?** Sont-ils des outils pour garantir que la *transposition interne* de la matière soit un relais de promotion de cette approche ? Comme Egli Cuenat et al. (2018) le disent, la cohérence curriculaire entre les plans d'études et les manuels est une condition nécessaire pour la mise en œuvre d'objectifs innovants. Est-elle permise par les manuels actuels ?

## Revue de la littérature

L'analyse des manuels attire l'intérêt des chercheurs et chercheuses dans le domaine (p.ex. Kofler et al., 2020) qui étudient les effets du plurilinguisme sur les apprentissages (Manno et al., 2020), les traits plurilingues des manuels et des matériaux pédagogiques (Egli Cuenat et al., 2018) ou plus théoriquement les enjeux de l'enseignement des langues dans une perspective plurilingue (Hutterli et al., 2012). En s'appuyant sur les langues que les élèves connaissent et en prenant en compte le potentiel plurilingue, les manuels utilisent ce dernier comme le point de départ ou un pont pour l'apprentissage d'une nouvelle langue (Hufeisen, 2011). Malgré de nombreux matériaux complémentaires qui proposent un travail sur le plurilinguisme comme le CARAP (Candelier et al., 2012), EOLE (Perregaux et al., 2003) et d'autres, les manuels de langues étrangères qui incluent systématiquement les approches plurilingues et proposent des pistes méthodologiques pour des enseignants restent rares.

Selon Peyer, Barras et Lüthi (2020), les objectifs des activités plurilingues dans les manuels sont la reconnaissance de différentes langues, la sensibilisation à leur diversité et la visualisation des langues d'origine. Une forte variété du nombre des activités dans des manuels de français et d'anglais est constatée par Peyer et al. (2021) affirmant la présence des références fréquentes à des différents types de stratégies, des comparaisons de mots et des activités interculturelles. Les activités se référant à des langues d'origine des élèves sont rares et si c'est le cas, elles figurent surtout dans des manuels du degré primaire. En suivant les auteures, les différences sont aussi remarquées entre les disciplines scolaires, comme les activités de comparaison de langues plus fréquentes dans des manuels de français et les propositions d'activités interculturelles en anglais. Dans les deux cas, les suggestions de mise en œuvre restent vagues ou absentes. D'autres auteurs abordent les manuels sous l'angle de la didactique intégrative, à la recherche des synergies potentielles et d'aspects transversaux. Dans son analyse des manuels de français et d'anglais en Suisse alémanique, Imgrund (2007) s'attache à la transversalité des champs lexicaux entre le français et l'anglais, en prenant pour base les connaissances des élèves, pour en arriver à la conclusion que la coordination des manuels d'enseignement de ces deux langues lui semble essentielle.

## Méthodologie, manuels et contexte

Notre méthodologie, basée sur la grille d'analyse de Peyer et al. (2019), nous a permis d'analyser les activités plurilingues des moyens d'enseignement, soit les « activités d'enseignement-apprentissage impliquant plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier et al., 2012). Cette approche nous a amené à recenser, catégoriser et comparer les activités proposées dans trois domaines : conscientisation langagière, aspects interculturels et stratégies (d'apprentissage et de communication) des élèves. Chacune des activités a ainsi été répertoriée, avec ses caractéristiques, de façon à pouvoir avoir une vue d'ensemble du nombre et du type d'activités proposées. Les analyses ont été menées en s'appuyant sur les définitions de Peyer et al. (données par domaine, sous-domaine), tout en ajustant les critères d'analyse : 1) prise en compte d'activités comprenant au moins trois langues ; 2) prise en compte de l'absence ou présence de consignes explicites (ex. demande de comparaison d'aspects interculturels) ; 3) prise en compte du matériel potentiellement plurilingue et de son exploitation proposée. Les critères ne s'excluaient pas mutuellement et une même activité pouvait donc correspondre à plusieurs domaines. Cette analyse nous a permis d'avoir une esquisse des outils qu'ont entre les mains les enseignant.e.s pour mettre en pratique l'enseignement plurilingue dans leurs cours. Nous nous sommes concentrées sur les manuels de l'enseignement obligatoire du canton de Genève (5H-11H, état 2023), pour l'allemand L2 et l'anglais L3, comprenant le manuel principal, le cahier d'élève, le guide de l'enseignant, les PDF de la Teacher Zone et le Language Book (soit l'ensemble des moyens, à l'exception des activités en ligne), ce qui se décline comme suit :

Niveau primaire				
	5H	6H	7H	8H
Allemand	DGM 5. Klasse	DGM 6. Klasse	Junior 7. Klasse	Junior 8. Klasse
Anglais	-	-	MORE! 7 <sup>e</sup>	MORE! 8 <sup>e</sup>

Tableau 1 : Moyens d'enseignement au primaire

Niveau secondaire I			
	9H	10H	11H
Allemand	Geni@l Klick 9. Klasse	Geni@l Klick 10.+11. Klasse (Band 1)	Geni@l Klick 10.+11. Klasse (Band 2)
Anglais	English in Mind 9 <sup>e</sup>	English in Mind 10 <sup>e</sup>	English in Mind 11 <sup>e</sup>

Tableau 2 : Moyens d'enseignement au secondaire I

## Résultats et discussion

### 5.1 Vers le plurilinguisme

Les résultats montrent des constantes, comme la fréquence élevée des activités de type conscientisation linguistique, au primaire comme au secondaire, mais aussi des divergences, comme l'inclusion des langues des élèves au début d'apprentissage de l'allemand, tendance qui se remarque moins pour l'anglais et diminue également au fil des degrés de la scolarité obligatoire. Sur l'ensemble de 304 activités plurilingues repérées dans les deux degrés, presque la moitié d'entre elles (cf. tableau 3 - 44 en allemand primaire, 32 en anglais primaire, 28 en allemand secondaire et 43 en anglais secondaire, soit au total 147) a été catégorisée dans ce type d'activités. Cette importance accordée à la conscientisation linguistique résonne avec les résultats en Suisse alémanique où selon Kofler et al. (2020) presque la moitié de toutes les activités analysées dans l'ensemble des manuels porte sur les comparaisons entre langues. Nos résultats montrent que les activités de conscientisation linguistique sont légèrement privilégiées au primaire (76 versus 71 au secondaire) et qu'une légère différence est présente entre les manuels d'allemand et d'anglais malgré le fait qu'ils ont été conçus pour le marché romand et les langues enseignées à l'école étaient connues à l'avance.

Une autre tendance repérée cette fois-ci uniquement au primaire est une inclusion volontaire d'autres langues et cultures des élèves, soit une ouverture vers la diversité de la classe, soit le type d'activités qui encourage la prise en compte du profil des élèves, en remplissant des tableaux avec des informations les concernant, par exemple. Cette tendance, correspondante à l'intention d'accorder de la place aux langues d'origine dans le répertoire plurilingue selon le PER (2012), est fortement présente dans la discipline l'allemand au primaire (44 activités) et en diminution en anglais (10 activités), cette différence pouvant être partiellement expliquée par le nombre d'années d'enseignement plus élevé, à savoir quatre en allemand (5H-8H), contrairement à l'anglais appris pendant deux années (7H-8H). A l'autre extrême, la tendance d'inclure d'autres langues et cultures tend de disparaître au secondaire I en anglais (cf. 1 activité proposée), malgré trois années d'enseignement (9H-11H). Ici, les manuels comme outils d'enseignement se révèlent comme ressource contenant les dimensions de l'objet 'plurilinguisme', en les proposant de manière peu systématique, ne suivant pas une logique progressive. Kofler et al. (2020) constatent que certains manuels alémaniques ont intégré le plurilinguisme comme un principe transversal mais disent aussi que la manière dont il est inclus ne peut pas mener à un apprentissage des langues beaucoup plus efficace. Quant aux langues d'origine, elles sont incluses régulièrement dans certains manuels, surtout du primaire, et de manière générale, la valorisation des langues des élèves est un objectif secondaire.

		Ecole Primaire	Secondaire I

		<b>Allemand</b>	<b>Anglais</b>	<b>Allemand</b>	<b>Anglais</b>
<b>A</b>	Conscience linguistique	<b>44</b>	<b>32</b>	<b>28</b>	<b>43</b>
<b>B</b>	Aspects interculturels	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
<b>C</b>	Stratégies d'apprentissage et d'utilisation	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>25</b>	<b>35</b>
<b>D</b>	Inclusion d'autres langues et cultures	<b>34</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>1</b>

Tableau 3 : Activités plurilingues dans les manuels

L'objectif n'est pas ici de détailler la forme que revêt le plurilinguisme tel que proposé dans les manuels. Nous pouvons cependant constater que l'harmonisation voulue et l'accent mis sur le développement d'un enseignement plurilingue se fait de façon plutôt variable. En revenant sur les intentions politiques de la CDIP (2004), notamment sur la proposition de profiter du potentiel plurilingue des élèves pour apprendre, nous constatons que cette intention n'est que partiellement concrétisée via les manuels et que le plurilinguisme comme objet potentiellement enseignable dans ses dimensions montre ses limites. Cette différence est visible à titre d'exemple sur le plan 'réflexions' où d'une part, il s'agit de réfléchir sur les liens entre les langues (DGEO, 2022) qui n'est pas exploité à son plein potentiel et d'autre part, dans le fait que les manuels proposent un matériel intéressant sans pourtant proposer une réelle implémentation plurilingue à l'enseignant.e.

### **5.2 Vers la transposition interne**

Outre le type d'activités proposées, nous remarquons une certaine constante dans la délégation de la responsabilité d'implémentation à l'enseignant.e, qui doit développer seul.e le potentiel plurilingue d'une activité. Cela est observé dans les consignes des manuels, plus ou moins précises, y compris dans les indications du guide de l'enseignant.e. Ce manque d'indications pour une mise en œuvre est aussi constaté chez Peyer et al. (2021). De plus, « [l']utilisation indépendante des manuels laisse à l'enseignant-e la liberté de déterminer si les activités seront mises en œuvre en classe, quand et de quelle manière » (Pogranova & Ramillon, 2022, p. 22).

A titre d'exemple, au début de l'apprentissage de l'allemand, une activité plurilingue « Guten morgen, good morning » est proposée aux élèves dans l'unité 1 du manuel *Der grüne Max* (Endt et al., 2017, p. 14, ex. 5). Elle encourage le développement de la conscience linguistique à travers l'écoute et le chant, les consignes du manuel se limitant à ces deux activités des élèves. A travers une activité ludique et en entrant dans les langues par oral, la découverte de la diversité langagière est visée (celles dans la chanson comme l'allemand, le polonais, l'anglais, l'espagnol, l'italien, le français, le grecque, etc.).

Ce support plurilingue permet un travail de la lecture, de la production orale ainsi que de la médiation entre plusieurs langues, la dernière définie comme la transmission ou le développement d'une information dans une langue différente pour communiquer (CECR, Volume complémentaire, Conseil de l'Europe, 2018). En suivant les propositions du guide de l'enseignant.e (Ritz-Udry et al., 2017), les élèves identifient le thème, les langues (avec l'aide de l'enseignant.e, si besoin), y compris les pays où ces langues sont parlées. Cet exemple montre quelques possibilités d'exploitation auxquelles pourraient être ajoutés des comparaisons d'aspects interculturels comme les coutumes de différents pays, y compris les formes de politesse ou les gestes non-verbaux. Néanmoins, le flou du travail à faire à partir des consignes générales (écouter, chanter) ressort comme un des résultats de nos analyses. De la même façon, dans l'une des fiches de travail de English in Mind 11e pour le secondaire (Worksheet 1.5 disponible comme ressource Internet, voir Puchta et al., 2017) on propose aux élèves de relier des phrases en langage SMS avec leur équivalent en écrit standard, et d'écrire un SMS à un ami. Or, aucune mention n'est faite – ni dans les consignes de la fiche de travail, ni dans le livre du maître, du principe de registre, de l'importance du contexte communicatif, des liens avec le langage SMS en français ou d'autres langues... Ainsi, nous remarquons qu'au-delà du déséquilibre dans les dimensions du plurilinguisme privilégiées, nous avons rencontré un grand nombre de ce que nous aurions pu appeler des "occasions manquées" – c'est-à-dire, des activités offrant un potentiel plurilingue qui n'est cependant pas ou peu exploité.

## Conclusion et implications pour la formation

L'un des constats majeurs de notre analyse est que **les manuels présentent une quantité suffisante de matériel permettant aux enseignant.e.s de mettre en pratique un enseignement plurilingue**, mais que deux obstacles majeurs se dressent sur la route d'une implémentation qui permettrait de le faire de façon optimale : le manque de guidance dans la réalisation de ces activités d'une part, et de l'autre la diversité des approches et le manque de continuité qui permettrait une réelle progression de la compétence plurilingue des élèves. A nos yeux, trois pistes de solutions s'offrent pour remédier à cela.

La première est d'ordre institutionnel : dans les représentations collectives, les langues sont toujours considérées comme des disciplines séparées, et l'imaginaire collectif leur attribue d'ailleurs des caractéristiques différentes, aussi en termes d'enseignement. Le fait que les élèves aient un "cours d'allemand" puis un "cours d'anglais" ne facilite pas une approche holistique préconisée dans l'enseignement des langues (cf. Hutterli et al., 2012). La création des manuels, elle aussi, suit cette logique et la façon dont le plurilinguisme s'y retrouve ne donne pas l'impression d'avoir fait l'objet d'une coordination, pas plus d'ailleurs qu'entre les degrés primaire et secondaire, entre lesquels il y a également une vision parfois relativement éloignée de la façon dont l'enseignement plurilingue est ébauché. De plus, même si les enseignant.e.s du degré primaire sont des généralistes, à partir du secondaire I

les élèves sont face à des spécialistes de leur discipline (donc, leur langue), et rares sont ceux qui se jugent capables de faire des liens (au niveau du programme, ou simplement de leurs compétences) vers les autres langues enseignées, et *à fortiori* avec d'autres langues amenées par leurs élèves. De ce fait, le rôle des manuels comme outils d'enseignement s'avèrent ici d'autant plus essentiels, tant sur le plan horizontal (objets d'enseignement, progression) que vertical (coordination entre les degrés).

La deuxième concerne la réalisation et le contenu des manuels : Pour minimiser les activités dont le potentiel plurilingue n'est pas suffisamment exploité, et pour pallier à l'inconfort des enseignant.e.s qui ne se sentiraient pas suffisamment équipés pour pleinement entrer dans la dimension plurilingue, on pourrait s'attendre à davantage d'explicitation de ce qui est attendu, que ce soit dans les consignes des activités mêmes, dans les indications du livre du maître ou dans la systématisation de ces activités (par ex. comme les "Language Links" dans *English in Mind*).

La dernière, qui est celle qui nous paraît la plus importante, touche à la formation des enseignant.e.s. Nous suggérons qu'une inclusion consciente du plurilinguisme comme aspect de formation des enseignant.e.s permettrait à chacun.e d'entre eux de faire le meilleur usage possible du matériel qu'ils auront entre les mains, matériel susceptible d'être actualisé, voir remplacé tout au long de leur carrière. Cela signifie a) d'être capables de distinguer et de comprendre l'objet 'plurilinguisme' dans ses dimensions, b) de savoir identifier les objectifs d'apprentissage liés au plurilinguisme et c) d'avoir une posture créative pour exploiter le potentiel plurilingue des activités, tout en suscitant l'engagement des élèves avec leur bagage linguistique et culturel. L'harmonisation, l'explicitation et la formation à la mise en pratique d'activités plurilingues, impliquant les auteurs des manuels, les didacticiens, les formateurs et les enseignant.e.s des deux degrés dans l'optique de la mise en œuvre des programmes officiels nous paraît un premier pas vers le plurilinguisme réussi.

## Références bibliographiques

- Besse, H. (2010). Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant. *Synergies* 5, pp. 15-25.
- Blanchet, P. (2014). Les transpositions didactiques. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (2<sup>éd.</sup>, pp. 247-252). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2<sup>o</sup> éd.). Grenoble : La pensée sauvage.

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2012). *Plan d'études romand*. [PDF]. Neuchâtel. [https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36695/Commentaires\\_Generaux\\_Langues\\_2012.pdf/88f555a0-2313-4427-8a5d-b541d33b13c3](https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36695/Commentaires_Generaux_Langues_2012.pdf/88f555a0-2313-4427-8a5d-b541d33b13c3)
- Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP). (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire : Stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Secrétariat de la CDIP.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. [PDF]. Didier. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Direction générale de l'enseignement obligatoire. Service Enseignement et Evaluation (2022). *Cadre pédagogique. Cycle moyen. Année scolaire 2022-2023*. Genève : DGEO.
- Egli Cuenat, M., Grossenbacher, B., Gubler, B., & Lovey, G. (2018). Plurale Ansätze in Lehrwerken und Lernmaterialien. Einblicke in aktuelle Entwicklungen mit besonderem Fokus auf die Schweiz. In S. Melo-Pfeifer, & D. Reimann (Hrsg.), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. „State of the Art“, Implementierung des REPA und Perspektiven* (pp. 107-138). Narr Francke Attempto.
- Endt, E., Schiffer, A.-K., Koenig, M., Ritz-Udry, N., Brohy C., Marti, L., unter Mitarbeit von Pistorius, H. (2017). *Der grüne Max – Deutsch für die Romandie*. Kursbuch 5. Klasse. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Hufeisen, B. (2011). Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen – Vorstellung einiger konkreter Beispiele, *FLuL*, 40(2), 106-119.
- Hutterli, S., Coste, D., Elmiger, D., Eriksson, B., Lenz, P., Stotz, D., Wokusch, S., & Zappatore, D. (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. État des lieux-développements-perspectives*. CDIP.
- Imgrund, B. (2007). Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Anwendung im sprachlichen Anfangsunterricht. *Babylonia*, 3, 49-57.
- Kofler, K., Peyer, E., & Barras, M. (2020). Wie wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrwerken umgesetzt? Eine Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in Englisch- und Französisch-Lehrwerken der Deutschschweiz. In B. Schädlich (Hg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht - Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues* (pp. 111-130). J. B. Metzler.
- Le Ferrec, L. & Leclère-Messebel, M. (2015). “Les supports au cœur des pratiques en classe de langue”, *Recherches en didactique des langues et des cultures* 12-2 (pp. 1-15)
- Manno, G., Egli Cuenat, M., Le Pape Racine, Ch., & Brühwiler (2020). (Hrsg.). *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Waxmann.
- Pogranova, S. & Ramillon, C. (2022). Activités plurilingues sur la plateforme numérique des manuels d'allemand Der grüne Max et Junior. *Babylonia*, 2, 30-35.

- Pogranova, S. (2020). *Les pratiques des enseignants en formation initiale : la construction des savoirs, les gestes didactiques et l'alternance des langues en classe d'allemand et d'anglais à l'école primaire*. Berlin : Peter Lang.
- Perregaux, Ch., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, F. (2003). *Education et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : CDIP.
- Peyer, E., Barras, M. & Lüthi, G. (2020). Including home languages in the classroom: a videographic study on challenges and possibilities of multilingual pedagogy. *International Journal of Multilingualism*, 1-16.
- Peyer, E., Barras, M. & Lüthi, G. (2021). *Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: ein videographisches Forschungsprojekt*. Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Peyer, E., Barras, M., Lüthi, G., & Kofler, K. (2019). Projekt "Fremdsprachen lehren und lernen in der Schule im Zeichen der Mehrsprachigkeit": ausgewählte Materialien. *Lehrwerkanalyseraster zur Identifikation und Beschreibung mehrsprachigkeitsdidaktischer Aktivitäten* (überarbeitete Version: Oktober 2017). Institut für Mehrsprachigkeit.
- Puchta, H., Stranks, J. & Parminter, S. (2017). *English in Mind 11e*, Student's Book. Cambridge University Press.
- Ritz-Udry, N., Brohy, C., Endt, E., Schiffer, A.-K., Koenig, M., Marti, L. unter Mitarbeit von Pistorius, H. (2017). *Der grüne Max – Deutsch für die Romandie*. Lehrerhandbuch 5.Klasse. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (Eds.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.