

Le matériel didactique dans le projet MEMO : développer les compétences plurilingues dans et pour l'apprentissage du français

Linda Grimm-Pfefferli

Haute école pédagogique de Saint-Gall, Suisse

linda.grimm@phsg.ch

Steffi Morkötter

Université de Rostock, Allemagne

steffi.morkoetter@uni-rostock.de

Anna Schröder-Sura

Haute école pédagogique de Saint-Gall, Suisse

anna.schroeder-sura@phsg.ch

Résumé

La didactique du plurilinguisme permet un apprentissage approfondi des langues et offre de nombreuses possibilités de soutenir non seulement le développement des répertoires linguistiques et culturels individuels des apprenant·e·s, mais aussi de les utiliser de façon effective et systématique pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. Dans notre contribution, il s'agit de présenter des matériaux de didactique du plurilinguisme développés pour le niveau A1 débutant du français en tant que deuxième langue étrangère après l'anglais pour les niveaux primaire, secondaire I et secondaire II. Ce matériel est le fruit d'une collaboration entre des partenaires de quatre pays germanophones dans le cadre d'un projet Erasmus+ intitulé « Modules pour promouvoir le plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères (MEMO) – Exemples pour un enseignement initial du français sensible aux langues et cultures ». Par-delà les extraits de matériaux didactiques, nous exposerons les idées de base du projet ainsi que la méthodologie pour le développement des modules. Le projet s'inscrit dans la perspective ouverte par les approches plurielles des langues et des cultures et tire profit des descripteurs du CARAP (Cadre de Référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) pour définir les compétences visées par les matériaux.

Mots-clés : Projet européen, collaboration internationale, analyse de manuels, compétences plurilingues et pluriculturelles, matériaux de didactique du plurilinguisme, différenciation pour apprenant·e·s plurilingues

1. Introduction

Quels que soient les discours tenus, la prise en compte effective et systématique de la diversité linguistique et culturelle des apprenant·e·s pour le développement des apprentissages reste relativement rare dans les manuels (Schröder-Sura et Melo-Pfeifer, 2017) et plus généralement dans les pratiques de l'enseignement des langues étrangères. Bien que la connexion des langues soit susceptible de créer des synergies et des possibilités de transfert permettant un apprentissage approfondi, le potentiel plurilingue des apprenant·e·s est insuffisamment exploité. Les enseignant·e·s sont certes majoritairement favorables aux comparaisons interlinguistiques, mais ils·elles déplorent le manque de soutien en termes de formation et de matériel pédagogique adapté favorisant l'intégration d'activités didactiques du plurilinguisme dans l'enseignement (Mehlhorn et Neveling 2011; Heyder et Schädlich 2014). Bredthauer et Engler (2018) constatent que les enseignant·e·s de langues étrangères ne savent pas exactement comment mettre en œuvre la didactique du plurilinguisme à l'école. L'enquête de Daryai-Hansen et al. (2019) confirme également à la fois l'ouverture de principe des enseignant·e·s à la didactique du plurilinguisme et la non-application de cette dernière en classe. Les principales raisons invoquées par les enseignant·e·s sont le manque de temps et le manque de compétences dans les langues concernées.

Le projet *Modules pour promouvoir le plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères (MEMO) – Exemples pour un enseignement initial du français sensible aux langues et cultures* (dorénavant MEMO)¹, répond à ce besoin des enseignant·e·s en développant des modules de promotion du plurilinguisme pour l'enseignement du FLE niveau A1 débutant, deuxième langue étrangère après l'anglais et destiné au primaire, secondaire I et II. Il s'agit donc d'un projet de développement de matériel didactique qui ne repose pas sur une question de recherche au sens strict du terme. Pour ce faire, huit institutions partenaires collaborent avec des établissements d'enseignement supérieur et des écoles en Allemagne, en Autriche, au Liechtenstein et en Suisse alémanique, afin de mettre à profit, grâce à cette coopération, l'expertise diversifiée de tous et toutes les partenaires du projet dans différents domaines de la didactique du français, du plurilinguisme, du développement de matériel d'enseignement et de la formation des enseignant·e·s. La mise en synergies des traditions et les développements parfois différents, mais complémentaires des pays partenaires dans le domaine de la didactique du plurilinguisme constitue un atout pour la collaboration.

L'article commence par une présentation du projet, de ses objectifs et de ses produits. Viennent ensuite les résultats de l'analyse des manuels les plus utilisés pour l'enseignement initial du français dans les quatre pays, puis le choix de compétences à partir de l'analyse des programmes d'études et de l'utilisation du « Cadre de Référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) » (Candelier et al., 2012). Les résultats de ce travail ont servi de base pour élaborer des activités. Nous présenterons ensuite la structure des modules ainsi qu'un extrait d'un module concret.

2. Description générale du projet : concepts de cadre et résultats prévus

Le projet MEMO s'inscrit dans la didactique du plurilinguisme et les approches plurielles. Il vise à promouvoir et à développer les compétences plurilingues et pluriculturelles dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues étrangères ainsi qu'à améliorer l'apprentissage du français comme langue étrangère. La didactique du plurilinguisme repose sur une interaction entre plusieurs langues (Gajo, 2008) et s'appuie sur le principe que nous disposons d'un répertoire plurilingue unique dans lequel les langues ne sont pas cloisonnées. Les locuteurs·rices développent leur propre répertoire au sein duquel les langues apprises ou en cours d'apprentissage interagissent (Conseil de l'Europe, 2001; Coste et al., 2009; Lüdi, 2011). Les modules développés prennent en compte, par conséquent, à côté du français comme langue cible, l'allemand comme langue de l'école, les langues d'origine et de la famille ainsi que d'autres langues apprises (García García et Reimann, 2020, p. 16). La prise en compte des langues d'origine et des langues familialesⁱⁱ, signifie en outre une reconnaissance et une valorisation des compétences linguistiques déjà existantes des apprenant·e·s. La motivation pour l'étude du plurilinguisme et pour l'apprentissage des langues en général est ainsi encouragée. L'utilisation consciente du répertoire plurilingue (Lüdi, 2006) contribue en outre à promouvoir la conscience linguistique, l'acceptation et l'ouverture vis-à-vis des langues et de la diversité linguistique.

Dans le projet MEMO, nous développons des activités pour l'enseignement du français niveau A1 comme deuxième langue étrangère après l'anglais et l'allemand comme langue de scolarisation pour le contexte primaire, secondaire I et II. L'apprenant·e du français peut recourir aux savoirs linguistiques, culturels et stratégiques (Neuner, 2003, p.17) acquis lors de l'apprentissage préalable de ses autres langues, qui incluent les langues de la famille et les autres langues. Les transferts entre le français et les autres langues, par l'emploi ciblé de stratégies d'apprentissage, créent des synergies et permettent un apprentissage plus efficace et plus économique de la langue cible tout en renforçant également les langues en cours d'apprentissage.

Ces fondements théoriques de la compétence plurilingue se retrouvent également dans les approches plurielles (Candelier et al., 2012). Les descripteurs du « Cadre de Référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) » (*ibid.*) nous ont servi, par conséquent, de base pour définir les compétences visées dans les modules. Ces derniers prennent en compte les quatre approches plurielles, c'est-à-dire l'éveil aux langues, l'intercompréhension (Meißner, 2011), l'approche interculturelle et la didactique intégrée des langues. Ils s'inscrivent dans des situations linguistiques concrètes, dans l'esprit de l'approche actionnelle qui envisage les apprenant·e·s comme des acteur·e·s sociaux·ales ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) à l'intérieur d'un domaine d'action qui leur donne leur pleine signification (Puren, 2006 ; Conseil de l'Europe 2021). Nous avons développé trois modules multilingues (les MEMOs) avec des tâches individuelles pouvant être utilisées en classe de manière isolée ou combinée sont proposées pour permettre aux enseignant·e·s d'utiliser le matériel de la manière la plus flexible possible.

Afin de préparer le développement des MEMOs, des manuels de langues étrangères pour l'enseignement initial du français dans les pays participants ont été analysés en termes de contenus transférables et d'éléments didactiques du plurilinguisme. Les résultats, présentés plus en détail dans le chapitre suivant, ont permis de définir les domaines de compétences qui sont encore peu développés de manière plurilingue dans les manuels de français A1 du primaire, secondaire I et II.

Pour en assurer la fiabilité, les modules ont été évalués par plusieurs expert·e·s de l'enseignement du français langue étrangère (FLE dans ce qui suit) et de la didactique du plurilinguisme impliqués dans l'enseignement supérieur ou dans la pratique scolaire, à l'aide d'une grille d'évaluation. La partie concernant les activités de didactique du plurilinguisme contient des items tels que la valorisation et la prise de conscience du plurilinguisme, la comparaison des langues et des structures linguistiques, la stimulation des stratégies de compréhension et de production de textes, la stimulation de la compétence d'action interculturelle, les stratégies d'apprentissage.

L'expérimentation des modules dans les écoles sont en cours, de sorte qu'il n'est pas encore possible de présenter des résultats à ce sujet. Les modules dans leurs adaptations aux contextes nationaux sont testés dans environ 40 classes de différentes écoles en Allemagne (niveau secondaire I), en Autriche (niveau secondaire II), au Liechtenstein et en Suisse alémanique (niveau primaire). Les apprenant·e·s et les enseignant·e·s ont la possibilité d'expérimenter l'enseignement du français dans un contexte de didactique du plurilinguisme et de documenter leurs expériences. Les enseignant·e·s sont interrogé·e·s oralement sur les modules à l'aide d'un guide d'entretien après l'expérimentation. L'avis des élèves est recueilli par le biais d'un questionnaire écrit. Les réactions des enseignant·e·s et des élèves sur le matériel innovant et l'échange qui s'ensuit entre les partenaires du projet seront, par la suite, utilisés pour la révision des MEMOs.

Les modules servent non seulement de matériel d'enseignement pour développer les compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves, mais aussi d'outils pour sensibiliser les enseignant·e·s à leur propre plurilinguisme et à la diversité linguistique et culturelle dans leurs classes. Les modules sont donc accompagnés par un guide de l'enseignant contenant les bases théoriques et de politique éducative pertinentes, des propositions pour la planification des cours et une description brève du projet. En outre, les enseignant·e·s reçoivent un outil de réflexion qui leur permet de prendre conscience de leur propre plurilinguisme et contribue ainsi au développement de leurs compétences d'enseignement dans ce domaine. Ces outils sont complétés par une formation continue donnée dans les quatre pays partenaires pour permettre une introduction spécifique au matériel ainsi que le développement de compétences pour les enseignant·e·s qui les incitent à développer eux·elles-mêmes des matériaux de didactique du plurilinguisme.

3. Analyse du recours à des approches plurielles dans de manuels de FLE dans quatre contextes germanophones

L'analyse des manuels destinés à l'enseignement du français revêt une importance cruciale pour le développement des modules MEMO. En effet, l'analyse du contenu de ces manuels avait pour objectif d'une part d'inspirer la conception des modules, tout en mettant l'accent sur les catégories sous-utilisées qui devraient ainsi être favorisées. La question était de savoir dans quelle mesure et dans quels domaines des activités de développement des compétences plurilingues étaient représentées dans les manuels scolaires de quatre pays. La coopération entre les institutions partenaires du projet MEMO, au-delà des frontières nationales, a offert une opportunité unique d'inclure des manuels de français provenant des pays germanophones concernés dans l'analyse. Ces manuels ont été soumis à un examen approfondi, mettant l'accent sur la promotion du plurilinguisme. Deux manuels d'Allemagne, d'Autriche, de Suisse alémanique et du Liechtenstein ont ainsi été intégrés au corpus. Le choix spécifique des manuels provenant des pays partenaires a été guidé à la fois par leur utilisation dans les écoles participant au projet et par leur diffusion générale dans le pays. Afin de garantir une analyse aussi complète que possible des matériaux didactiques, tout en assurant, une comparabilité maximale des résultats, plusieurs parties des manuels (le livre de l'élève, le cahier d'exercices et le supplément grammatical) ont été inclus dans le corpus. Pour l'Allemagne, nous avons choisi les manuels *Découvertes* (Bernklau et al., 2020, 2021 ; Cloßen et al., 2020, 2021 ; Fender et al., 2021 ; Freers-Jung et al., 2020) et *À plus !* (Bachert et al. 2020, 2021 ; Loose et al., 2020, 2021 ; Martin-Werner et al., 2020 ; Werner, et al., 2021); pour l'Autriche *Nouvelles Perspectives* (Runge et al. 2017, 2018) et *Cours Intensif Autriche* (Kammerhofer et al. 2017, 2018 ; Kunert 2016, 2017) ; pour le Liechtenstein et la Suisse alémanique *Dis donc !* (Egli et al. 2017, 2018) et pour la Suisse alémanique spécifiquement *Mille feuilles* (Aeschbacher et al. 2022 ; Kaufmann et al. 2021 ; Vananderoye 2021). Le corpus était composé d'un total d'approximatif de 40 documents.

L'analyse du corpus a été réalisée en utilisant l'analyse qualitative de contenu selon Kuckartz et Rädiker (2022) à l'aide du logiciel MAXQDA (Verbi Software, 2022). À partir de la question de recherche susmentionnée, des catégories ont été formulées dans le cadre d'une procédure déductive (ibid., p. 71-73). Celles-ci reposent principalement sur les travaux préliminaires existants (Morkötter et Neveling, 2022 ; Neveling, 2020). Dans une phase pilote, les catégories ont été testées et adaptées par codage consensuel (Schmidt, 2013) jusqu'à ce que le système de catégories soit saturé (Strübing et al., 2018). L'accent n'est pas mis sur le nombre ou le type des langues impliquées – voir à ce propos entre autres, l'étude de Kofler et al. (2020) sur les manuels de français et d'anglais dans la partie germanophone de la Suisse. Notre étude se centre sur le degré de sensibilisation au fonctionnement ou à l'utilisation (propre ou étrangère) de la ou des langues en rapport avec l'élément didactique en question. Une simple comparaison de deux langues ou traduction entre les langues sans que les élèves soient invités à identifier ou analyser les similitudes ou les différences entre les langues, n'est, par conséquent, pas considérée comme un élément de didactique du plurilinguisme. Les catégories définies se réfèrent à différents domaines linguistiques (moyens et compétences linguistiques) dans lesquels une prise de conscience concernant le principe de fonctionnement, l'utilisation et donc l'apprentissage des langues est observable. Afin de mettre

en valeur la promotion des compétences plurilingues par les manuels, une distinction a été faite entre l'introduction théorique de faits linguistiques ou de stratégies d'apprentissage par le manuel et leur application pratique dans des formats d'exercices ou de tâches. Des doubles codages étaient prévus à cet effet.

Nous avons défini les catégories suivantes pour l'analyse des manuels de français :

- Promotion du plurilinguisme dans le domaine des moyens linguistiques : vocabulaire, grammaire, prononciation et orthographe.
- Promotion du plurilinguisme dans le domaine des compétences communicatives : compréhension orale et écrite, production orale et écrite, médiation interlinguistique.
- Autres : apprentissage interculturel, référence à l'une des langues suivantes (allemand, anglais, autres), référence à l'une des aires culturelles suivantes (germanophone, anglophone, autres) ; didactique des médias, types de formats d'exercices/de tâches.

L'analyse des données montre une prédominance claire des activités pour le développement du plurilinguisme dans le domaine des moyens linguistiques. Les compétences communicatives sont beaucoup moins représentées dans les manuels de français analysés, comme le montre la figure suivante :

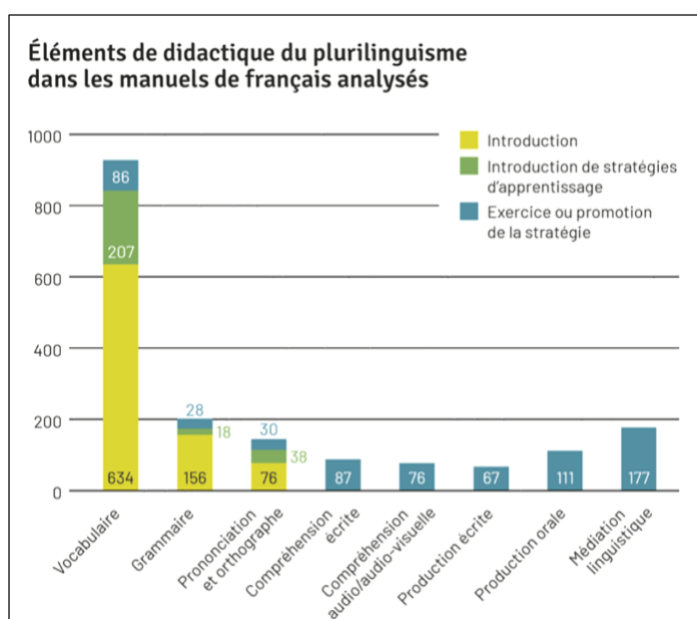


Figure 1 Éléments de didactique du plurilinguisme dans les manuels de français (cf. Morkötter et Neveling, 2024, p. 14)

Dans les leçons des manuels analysés, les activités de vocabulaire, par exemple comprendre de nouveaux mots par le contexte ou par des transferts d'autres langues comme l'anglais, sont surreprésentées (927 occurrences), tandis que les activités de grammaire (202 occurrences), de prononciation et d'orthographe (144 occurrences) sont moins représentées. Ces résultats entrent en ligne avec les analyses de manuels dans d'autres études comme celle de Fäcke (2017) ou de Flinz

(2018) qui constatent une surreprésentation d'activités centrées sur le vocabulaire. Les éléments de didactique du plurilinguisme se retrouvent avant tout au moment de l'introduction (marqué en jaune) du nouveau vocabulaire, de nouvelles structures grammaticales ou de phénomènes de prononciation et d'orthographe. La conscientisation d'une stratégie d'apprentissage (marqué en vert) ainsi que des exercices effectifs qui mettent en pratique ces connaissances (marqué en bleu) sont moins présents.

Les occurrences de l'acquisition de stratégies dans le domaine des compétences communicatives sont encore plus rares. La plupart des codages se trouvent dans le domaine de la médiation linguistique (177 occurrences), suivi de la production orale (111 occurrences), la compréhension orale et écrite (87 respectivement 76 occurrences) en terminant par la production écrite (67). Cette sous-représentation des compétences de production et de réception est également confirmée dans d'autres analyses de manuels scolaires comme le constate Leitzke-Ungerer (2012, p. 123). Il nous semble important d'attirer l'attention sur les langues impliquées, car ces résultats ont également été pris en compte dans la création de notre matériel pédagogique plurilingue. Les références à l'allemand sont majoritaires (229 occurrences), tandis que les autres langues comme l'anglais ou l'intégration d'autres langues du répertoire linguistique des élèves sont clairement en retrait avec respectivement 12 et 6 codages.

Compte tenu du grand nombre de documents analysés (environ 40), les activités de promotion du plurilinguisme sont peu nombreuses, à l'exception du vocabulaire et de la médiation linguistique. Ces « excursions didactiques plurilingues » (« mehrsprachigkeitsdidaktische Ausflüge ») ou « amuse-bouches » (« Häppchen »), comme les nomme Hufeisen (2011, p. 109) ou Marx (2014), ne suffisent pas pour développer de manière conséquente et durable la compétence plurilingue. Dans le projet MEMO, ces compétences sont promues de façon plus largeⁱⁱⁱ.

4. Choix des compétences plurilingues et pluriculturelles

Par compétence plurilingue et pluriculturelle, nous entendons « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe 2001, p. 129). Il s'agit d'une compétence « complexe, voire composite » (*ibid.*). En ce qui concerne concrètement la compétence plurilingue, elle signifie selon le volume complémentaire « la capacité à utiliser un répertoire interdépendant, inégal, plurilinguistique et avec une certaine flexibilité pour :

- « passer d'une langue ou d'un dialecte (ou d'une variété de langue ou de dialecte) à l'autre ; [...]
- faire appel à sa connaissance de différentes langues (ou de variété de langue ou de dialecte) pour comprendre un texte ;
- reconnaître des mots sous une forme nouvelle, mais appartenant à un stock international commun ;

- médier entre des individus qui n'ont aucune langue (ou variété de langue ou de dialecte) en commun ou qui n'en ont que des notions ;
- mettre en jeu tout un outillage langagier, en essayant des expressions possibles ; [...] » (Conseil de l'Europe, 2021, p.28)

Le document de référence choisi pour notre travail est le « Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) » (Candelier et al. 2012). En outre, les domaines « Compréhension plurilingue » (A1-A2) et « Exploiter un répertoire plurilingue » (A1 et A2) du Volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues ont été pris en compte.

Dans le but de sélectionner des descripteurs de compétences plurilingues et pluriculturelles à traiter, nous avons dans un premier temps analysé et comparé les programmes d'enseignement des régions et cantons concernés dans les quatre pays, tout en tenant compte des publications actuelles sur ce sujet. Pour l'Allemagne, il s'agissait des programmes d'enseignement pour le secondaire I de deux Länder différents, pour l'Autriche les programmes d'études du secondaire II pour les Écoles secondaires supérieures de formation générale et pour les Écoles de formation professionnelle. Pour la Suisse alémanique et le Liechtenstein nous avons examiné le Lehrplan 21 pour le niveau primaire.

L'analyse des programmes d'enseignement a montré qu'il existait peu de correspondances entre les compétences retenues dans les divers pays et régions, tant en ce qui concerne leur nombre que leur orientation. De ce fait, une des difficultés majeures a été de parvenir à un ensemble commun de compétences à développer dans le projet. Nous sommes alors parti·e·s des descripteurs de la dimension *savoir-faire* du CARAP, comme *Savoir comparer les phénomènes linguistiques ou culturels de langues ou cultures différentes*. Et nous nous sommes limité·e·s à ceux pour lesquels nous trouvions des similitudes avec les indications fournies dans les programmes scolaires d'au moins deux pays, par exemple le descripteur du CARAP *Maîtriser des démarches de comparaison* (S 3.1) est retenu à cause des occurrences suivantes : *L'élève observe la langue française par rapport à sa langue maternelle et à l'anglais (Der Schüler betrachtet die französische Sprache im Vergleich zur Muttersprache und Englisch, Allemagne, LP 2.FS 1./2.LJ: 6) et Les élèves peuvent, avec un guidage, analyser des structures grammaticales plus complexes, les comparer avec d'autres langues et en déduire des règles (Die Schülerinnen und Schüler können unter Anleitung komplexere grammatische Strukturen untersuchen, mit anderen Sprachen vergleichen und Regeln ableiten, Suisse, Lehrplan 21, FS2F.5.D.2).*

La liste des descripteurs retenus a permis de répartir de manière transparente les compétences entre les différents MEMO. Elle a également servi de guide pour l'élaboration du matériel pédagogique et des instruments d'auto-évaluation et de réflexion pour les enseignant·e·s.

5. Structure des modules MEMO

Les auteurs du projet ont souhaité attribuer à chaque MEMO une structure uniforme en les inscrivant dans l'approche actionnelle (Puren, 2006), chacun d'entre eux suivant un fil thématique. Un autre principe a été retenu : chaque élève devait pouvoir pour chaque activité proposée profiter de l'ensemble de son répertoire linguistique et de ses expériences préalables faites avec les langues et cultures. Les MEMOs devaient favoriser surtout le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles et de la compétence à apprendre, mais aussi celui de compétences en français. De plus, les matériaux visent à présenter les différents rôles possibles du français dans une interaction plurilingue, c'est-à-dire à donner plus de place à d'autres langues dans le cours de français et, en même temps, à considérer le français non pas de manière isolée, mais consciemment comme une contribution à la construction d'une compétence plurilingue globale (Schröder-Sura, 2018). Ainsi, les MEMOs se fondent sur différentes approches plurielles des langues et des cultures (Candelier et al., 2012), qu'ils cherchent à mettre en œuvre, soit au choix soit en séquence, tout en conservant d'une part la cohérence globale du module et d'autre part les spécificités méthodologiques et les types d'activités propres à chacune des approches. L'objectif de ces dispositions est que l'enseignant·e puisse constater et mettre en œuvre la complémentarité qui caractérise dès le début de l'enseignement d'une langue, l'éveil aux langues, la didactique intégrée des langues et la didactique de l'intercompréhension et qu'il ou elle se rende compte de la contribution respective de chacune de ces approches au développement d'une compétence plurilingue. Dans le cadre du projet, trois MEMOs sont développés qui couvrent les trois thématiques suivantes :

- Les langues autour de nous ;
- Un camp de vacances international ;
- Un voyage à Bruxelles, ville européenne et multilingue.

Chacun de ces trois modules est décliné en trois versions, s'adaptant à chaque fois aux contextes nationaux (l'Allemagne, l'Autriche et le Liechtenstein combiné avec la Suisse alémanique – qui ont le même système scolaire) et concernant l'enseignement initial du français.

Chaque MEMO a une structure modulaire : les éléments sont liés par leur thématique, mais peuvent aussi être intégrés indépendamment dans un cours de français. Il commence par une introduction commune, se poursuit par trois sous-modules, puis par une conclusion (cf. figure 2).

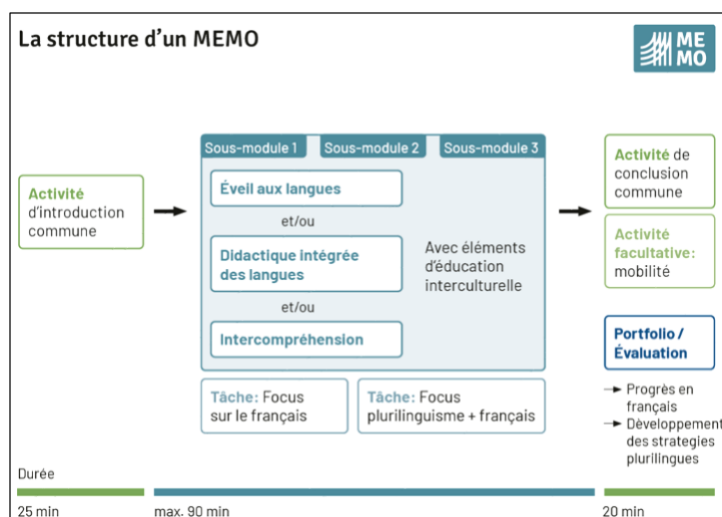


Figure 2 La structure d'un MEMO (©memo-project)

L'enseignant·e peut choisir de réaliser l'ensemble des sous-modules ou se limiter à quelques-uns d'entre-eux. Après l'introduction qui a pour but la sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle, un sous-module propose de mettre en place au moins une des approches plurielles, à savoir l'éveil aux langues, la didactique intégrée des langues, la didactique de l'intercompréhension et l'éducation interculturelle. Dans les sous-modules, il y a une variation d'input, d'exercices, de stratégies, et aussi des activités ludiques. Ils se terminent par une tâche qui peut se focaliser sur le français ou sur le plurilinguisme avec inclusion du français. A la fin, sont proposées des activités de type portfolio et d'autoévaluation, qui visent les compétences dans la langue cible et les compétences plurilingues et pluriculturelles. Une activité à choix est prévue pour sensibiliser à et pour préparer aux différents types de mobilité comme par exemples des échanges/séjours scolaires impliquant des pays ou des régions de la langue cible.

La structure d'un MEMO comprend également une individualisation de l'apprentissage en intégrant systématiquement les répertoires langagiers des apprenant·e·s en termes de nombre et de choix de langues au sein des phases dans lesquelles le français et une ou plusieurs autres langues sont utilisés pour la communication et/ou comme objet de réflexion. Les activités intègrent, dans diverses combinaisons, les langues premières de certain·e·s apprenant·e·s (p.ex. une activité incluant le turc ou le polonais en Allemagne), des langues apparentées, ainsi que d'autres langues également non apprises à l'école qui peuvent contribuer à développer la conscience linguistique.

Divers types d'aides sont fournis, principalement dans le domaine des compétences plurilingues. Ces aides sont choisies en fonction des langues du répertoire des apprenant·e·s et du degré de ressemblance entre les langues, ainsi l'attention d'un·e élève débutant·e en français et maîtrisant l'italien sera attirée sur le mot *piscina* pour la compréhension du nouveau mot français *piscine*. De plus, les apprenant·e·s reçoivent divers aides supplémentaires tels que :

- des indications concernant des correspondances graphiques et sonores entre les langues
- des indications concernant d'autres règles de correspondance
- des indications pour activer les connaissances métalinguistiques dans d'autres langues
- des indications pour activer les connaissances procédurales dans d'autres langues

Le but est d'assurer que tous les élèves effectuent des tâches multilingues, quels que soient leur aptitude initiale à le faire et leur répertoire.

6. Extrait du module « Un camp de vacances international »

Dans ce qui suit, des extraits du deuxième module intitulé « Un camp de vacances international » sont présentés à titre d'exemple. La présentation se rapporte au contexte allemand et au niveau secondaire I (âge : environ 12 ans).

Le module a pour but de promouvoir différentes compétences, notamment l'utilisation de stratégies de lecture et d'écoute (intercompréhensives) :

« savoir identifier (ou repérer) à l'écoute un morphème ou un mot, savoir identifier ses propres stratégies d'écoute dans la première langue (L1) et les appliquer dans la L2, savoir tirer profit, pour l'apprentissage, d'acquis préalables relatifs aux langues et cultures. » (Candelier et al. 2012).

En outre, la conscience langagière et la compétence d'apprentissage des langues dans les domaines du lexique, de la grammaire et de la phonologie sont encouragées par le biais de comparaisons entre les langues. Quant aux approches plurielles, on aborde, outre l'intercompréhension, la didactique intégrée et l'éveil aux langues.

Dans ce MEMO, les sujets liés au camp de vacances sont l'amitié et le travail sur des projets communs. Dans un premier temps, les élèves découvrent une affiche multilingue (en anglais et en français) qui leur donne des informations sur une journée portes ouvertes organisée par les jeunes du camp de vacances de leur école. Une première prise de conscience de la diversité linguistique est donnée par la possibilité d'inscrire sur une affiche son propre lieu de résidence, qui peut être prononcé et/ou écrit différemment dans d'autres langues comme la ville allemande de Aachen, qu'on appelle « Aken » en néerlandais, « Akwizgran » en polonais et « Aix-la-Chapelle » en français. Ainsi, (à l'aide d'un dictionnaire en ligne) des langues d'origine ou familiales peuvent être intégrées.

Dans une situation fictive, les jeunes de huit pays différents qui viennent en visite ont envoyé de courtes vidéos dans lesquelles ils·elles se présentent dans différentes langues. L'objectif est alors que les apprenant·e·s de français essaient d'accéder au plus grand nombre d'information possible, bien que certaines langues leur soient totalement inconnues, et qu'ils·elles utilisent des stratégies d'écoute et découvrent des mots parallèles dans différentes langues (par ex. *piscina* – *piscine*). En outre, comme il s'agit de compréhension audiovisuelle, le but est qu'ils·elles prennent conscience

de stratégies comme l'utilisation des images, de la structure de la vidéo, du son et de l'arrière-plan ou du langage corporel et des mouvements.

Pour mieux faire connaissance, dans une activité suivante, les élèves présentent leurs animaux domestiques et les objets qui leur sont chers en français. Pour ce faire, ils·elles découvrent la formation des adjectifs possessifs et s'appuient entre autres sur d'autres langues qu'ils·elles connaissent déjà. Alors qu'en français, le déterminant possessif se réfère au genre de l'objet possédé, en anglais il s'oriente vers le genre du·de la propriétaire :










English		
	Lucy and her dog.	Lucy and her guitar.
	David and his dog.	David and his guitar.
Français		
	Amélie et son chien.	Amélie et sa guitare.
	Clément et son chien.	Clément et sa guitare.

Figure 3 Le déterminant possessif en anglais et en français

Les langues d'origine des élèves et d'autres langues sont également prises en compte dans les comparaisons linguistiques et le développement de la conscience langagière dans le sens d'une différenciation individuelle au sein d'une didactique intégrée. En polonais et en néerlandais par exemple, les déterminants possessifs dépendent également de la personne qui possède quelque chose (comme en anglais), tandis que l'italien fonctionne de manière similaire au français (à l'exception de l'utilisation de l'article défini) : *Ania i jej pies*, *Tomek i jego gitara*, *Lieke en haar hond*, *Mats en zijn gitaar*, *Sofia e il suo cane*, *Paolo e la sua chitarra*. Selon la composition du groupe d'apprentissage, d'autres langues d'origine des élèves, particulièrement importantes dans le contexte allemand, comme le turc ou l'arabe peuvent être ajoutées pour les élèves concerné·e·s. Les élèves peuvent travailler sur la tâche individuellement ou en groupe et les résultats peuvent ensuite être présentés aux autres apprenant·e·s. Il est ensuite proposé aux élèves d'effectuer des exercices comme une grille de mots multilingue et, à la fin, de créer une vidéo dans laquelle ils formulent des résolutions en plusieurs langues pour un avenir durable.

P	V	L	I	W	Q	X	B	V	U	N	H	T	Z	N
N	Q	S	D	I	M	H	X	J	B	F	Q	Y	P	V
X	Z	Y	Q	J	B	O	O	C	E	A	N	S	Q	B
E	F	B	U	O	W	S	N	S	N	M	R	O	Y	L
M	P	L	A	N	E	T	E	I	Q	O	I	L	F	Q
E	H	Y	V	X	F	Q	F	E	J	N	B	E	K	W
R	X	X	N	W	O	E	L	H	C	T	T	I	S	K
X	D	F	V	T	R	X	E	Y	B	A	D	L	S	E
H	L	K	S	A	E	W	U	P	L	G	D	D	A	N
B	R	A	H	B	T	D	R	O	N	N	D	N	X	P
J	D	N	H	P	F	R	F	G	P	E	F	G	J	F
M	J	O	G	Q	P	I	R	D	S	E	L	J	Y	R
B	U	U	O	O	D	Q	H	U	X	T	E	R	R	E
U	A	R	B	R	E	E	B	J	B	J	T	W	L	Q
X	B	T	T	F	D	M	M	Q	S	Y	N	S	P	J

Figure 4 Exemple grille de mots multilingue



Spanisch	English	Français	Latin
la tierra	the earth	la	terra
la flor	the flower	la	flos
el bosque	the forest	la	In silva
la colina	the hill	la	collis
el lago	the lake	le	lacus
la montaña	the mountain	la	mons
el océano	the ocean	l'	oceanum
el planeta	the planet	la	planetae

Figure 5 Le lexique multilingue

Par une telle activité qui, entre autres, prépare le vocabulaire pour la vidéo, les apprenant·e·s sont obligé·e·s de trouver le mot français par des indices provenant d'autres langues. Cette activité attire également leur attention sur la création des mots et leur étymologie.

Un géocaching, une sorte de chasse au trésor numérique pour laquelle les élèves doivent être équipés d'un smartphone ou d'un GPS, est également organisé pendant le camp de vacances et la classe de français y participe. Pour trouver un trésor multilingue, le groupe communique en trois langues via WhatsApp. Le français est utilisé comme une *lingua franca* comprise par toutes et tous. Les élèves sont encouragés à recourir à des stratégies d'intercompréhension entre langues apparentées pour communiquer entre eux et trouver le trésor. Dans l'exemple présenté, il s'agit de jeunes dont les langues premières sont l'espagnol (Pablo d'Argentine) et l'italien (Giulia d'Italie).

Pour le choix des langues, des familles de langues ont été prises en compte. Pour les apprenant·e·s de français, l'espagnol et l'italien ne sont pas opaques. En outre, à des fins de différenciation, des versions avec des langues d'origine telles que, pour le contexte allemand, le turc, le polonais et l'arabe sont ajoutées à titre d'exemple. Les apprenant·e·s peuvent travailler sur la tâche individuellement ou en groupe et, le cas échéant, présenter leurs résultats devant la classe.



5. Où est la boîte cachée ?



Les groupes du camp de vacances international partent chacun de leur côté à la recherche d'une boîte cachée. Ils vous posent quelques questions par WhatsApp. Ils utilisent leurs langues. Vous devez d'abord comprendre ce qu'ils écrivent, puis vous répondez en français, car les membres de chaque groupe l'apprennent aussi.



Figure 6 Exemple d'un texte en plusieurs langues

Comme le montre l'illustration (figure 6), il ne s'agit pas « seulement » de compréhension écrite. Les images et les symboles utilisés (les lunettes de plongée, la loupe, le saxophone etc.) peuvent également contribuer à la compréhension.

Le trésor se compose d'une chanson multilingue et de virelangues en français (p. ex. *Poissons sans boisson sont poison*), en anglais (*Elizabeth's birthday is on the third Thursday of this month*), néerlandais (*De prins spreekt prima Spaans*) et en espagnol (*El bebé bebe bebidas.*). Ici, le MEMO met l'accent sur la conscience phonologique. Les élèves sont invité·e·s à prononcer les virelangues d'une manière « particulièrement française » ou le plus rapidement possible etc. Après, ils échangent leurs expériences. On leur demande s'ils·elles connaissent des virelangues en allemand (ou en général, dans leurs langues premières) qu'ils peuvent enseigner aux autres personnes du groupe. Une analyse de la chanson n'est pas prévue. Au lieu de cela, les élèves expriment leurs réactions émotionnelles spontanées, par exemple s'ils·elles ont aimé la chanson et pourquoi (pas).

À la fin du camp de vacances, les élèves sont amené·e·s à collectionner ensemble des termes en français et dans différentes langues qui représentent pour eux la diversité.

7. Conclusion

Dans le projet MEMO (« *Modules pour promouvoir le plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères – Exemples pour un enseignement initial du français sensible aux langues et cultures* »), dans un contexte d'apprentissage du français langue étrangère, nous développons des matériaux de didactiques du plurilinguisme qui contribuent à la promotion des compétences plurilingues et pluriculturelles pour des débutant·e·s (niveau A1) à trois niveaux scolaires dans quatre contextes éducatifs nationaux, en Allemagne, Autriche, Suisse alémanique et au Liechtenstein. La prise en compte de différents programmes scolaires ouvre la possibilité de trouver une base commune qui constitue le fondement d'une large applicabilité, de sorte que le matériel développé puisse ensuite être transféré plus facilement à d'autres contextes éducatifs et à d'autres langues. L'analyse des manuels de français susmentionnés a montré et confirmé que le plurilinguisme individuel ainsi que des activités promouvant le plurilinguisme sont intégrés de manière peu systématique et principalement dans certains domaines partiels.

Ce travail doit contribuer à combler les lacunes existantes en développant des modules supplémentaires, indépendants des manuels, et à favoriser une réflexion approfondie de la part des élèves. Outre l'élargissement du répertoire plurilingue des apprenant·e·s, le développement des compétences en français, est également au centre des préoccupations. Il s'agit de tenter d'intégrer systématiquement la didactique du plurilinguisme dans l'enseignement initial d'une langue étrangère perçue souvent par les élèves comme « difficile » (Caspari et Rössler, 2008), du moins dans le contexte germanophone, et de soutenir ainsi le processus d'apprentissage et la motivation pour le français avec toutes les ressources à disposition des apprenant·e·s. Les modules doivent donc être conçus de manière à être suffisamment flexibles et fournir des moyens de différenciation pour répondre aux différents besoins et possibilités des apprenant·e·s tels que leurs répertoires linguistiques, les compétences linguistiques et transversales déjà développées ainsi que l'âge et les capacités cognitives.

ⁱ Dans la langue du projet, l'allemand, le projet est intitulé *Mehrsprachigkeitsfördernde Module für den Fremdsprachenunterricht (MEMO) - Beispiele für einen sprachen- und kultursensiblen Anfangsunterricht Französisch*. Il s'agit d'un projet de coopération et de partenariat Erasmus+ (KA220-SCH-0000480062) d'une durée de trois ans (2022-2025). On trouvera toutes les informations sur les pays partenaires ainsi que sur les partenaires du projet sur le site web du projet : <http://www.memo-project.com/>

ⁱⁱ Nous désignons comme langue d'origine les variétés standard des régions d'origine en les distinguant des langues familiales, qui englobent toutes les variétés d'une langue d'origine (Lüttenberg, 2010).

ⁱⁱⁱ Concernant la méthodologie utilisée et les résultats des analyses des manuels, voir aussi MEMO-Projektgruppe (2023).

Références

- Aeschbacher, P., Kaufmann, P., et Schumacher, M. (2022). *Mille feuilles 4. Revue* (Arbeitsbuch). Schulverlag Plus.
- Aeschbacher, P., Kaufmann, P., et Schumacher, M. (2022). *Mille feuilles 4.1* (Arbeitsbuch). Bern, Schulverlag Plus.
- Aeschbacher, P., Kaufmann, P., et Schumacher, M. (2022). *Mille feuilles 4.2* (Arbeitsbuch). Schulverlag Plus.
- Bachert, D., Jorißen, C., et Mann-Grabowski, C. (2020). *À plus ! 1* (Carnet d'activités). Cornelsen.
- Bachert, D., Jorißen, C., et Mann-Grabowski, C. (2021). *À plus ! 2* (Carnet d'activités). Cornelsen.
- Bauer, K., Oberwinkler, S., Prelog-Brosch, S., Pontonnier, C., Reiterer, D., et Steinbock, S. (2017).
- Bauer, K., Koppenberger, M., Oberwinkler, S., Pontonnier, Ca., Reiterer, D., et Wänke, C. (2018). *Nouvelles perspectives 2*. Autriche (Lehr- und Arbeitsbuch). Veritas.
- Bernklau, S., Boivin, L., Darras, I., Fischer, G., Lange, U., Mischke, C., Nieweler, A., Obelig, S., et Putnăi, M. (2020). *Découvertes 1* (Schulbuch). Klett.
- Bernklau, S., Boivin, L., Darras, I., Fischer, G., Lange, U., Mischke, C., Nieweler, A., Obelig, S., et Putnăi, M. (2021). *Découvertes 2* (Schulbuch). Klett.
- Brandstetter, S., Goltz, J., et Martin-Werner, C. (2020). *À plus ! 1* (Grammatikheft). Cornelsen.
- Bredthauer, S. et Engfer, H. (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? – Haltungen zu und Umgang mit Mehrsprachigkeitsdidaktik von Sprachlehrkräften in Österreich und Deutschland. edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:hbz:38-80921>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Nogueroles, A., Schröder-Sura, A. et Molinié, M. (2012). *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe.
- Caspari, D. et Rössler, A. (2008). Französisch gegen Spanisch? Überlegungen aus Sicht der romanischen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19 (1), 61-82.
- Cloßen, M., Hildebrandt, R., Hiort, G., Kunert, D., et Sprengler, W. (2020). *Découvertes 1* (Grammatisches Beiheft). Klett.
- Cloßen, M., Hildebrandt, R., Hiort, G., Kunert, D., et Sprengler, W. (2021). *Découvertes 2* (Grammatisches Beiheft). Klett.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., et Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Reference Studies for the Council of Europe.
- Gajo, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, 131-150.
- García García, M. et Reimann, D. (2020). Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen – Forschungsstand und neue Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft. In M. García García, M. Prinz, et D. Reimann (dir.). *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft* (11-30). Narr Francke Attempto.
- Daryai-Hansen, P., Lindemann, B., et Speitz, H. (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht in Dänemark und Norwegen – Lehrer- und Schülerperspektiven. *German as a Foreign Language*, 1/2019, 45-71. <http://www.gfl-journal.de/1-2019/Daryai-Hansen.pdf>

- Djurisic, D., Egli, I., Fischer, M., Kallen, A., Paul, S., Rast, C., Schaedler, G., Sieber, N., et Zürn, C. (2017). *Dis donc! 5. Unités 1-4* (Arbeitsbuch). Lehrmittelverlag.
- Djurisic, D., Egli, I., Fischer, M., Kallen, A., Paul, S., Rast, C., Schaedler, G., Sieber, N., et Zürn, C. (2017). *Dis donc! 5. Unités 5, 6 und Tour d’horizon* (Arbeitsbuch). Lehrmittelverlag.
- Djurisic, D., Egli, I., Fischer, M., Kallen, A., Paul, S., Rast, C., Schaedler, G., Sieber, N., et Zürn, C. (2018). *Dis donc! 6. Unités 1-4* (Arbeitsbuch). Lehrmittelverlag.
- Djurisic, D., Egli, I., Fischer, M., Kallen, A., Paul, S., Rast, C., Schaedler, G., Sieber, N., et Zürn, C. (2018). *Dis donc! 6. Unités 5, 6 und Tour d’horizon* (Arbeitsbuch). Lehrmittelverlag.
- Fäcke, Ch. (2017). *Fachdidaktik Französisch: Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.
- Fender, D., Freers-Jung, C., Neveling, C., Nieweler, A., Pfau, M., et Ring, J. (2021). *Découvertes 2* (Cahier d’activités). Klett.
- Flinz, C. (2018). Strategien zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Deutschlehrwerken für die italienische Scuola Media. *Deutsch als Fremdsprache*, 55 (4).
- Goltz, J., et Werner, C. (2021). *À plus ! 2* (Grammatikheft). Cornelsen.
- Heyder, K., et Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht–Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 19 (1), 183–201.
- Hufeisen, B. (2011). Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen – Vorstellung einiger konkreter Beispiele. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 40,(2) 10–119.
- Kammerhofer, A., Bernklau, S., Darras, I., Fischer, G., Gauvillé, M., Jambon, K., Putnaï, M., Rösner, J., et Spiekermann, R. (2017). *Cours Intensif 1. Autriche* (Cahier d’activités). Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.
- Kammerhofer, A., Bernklau, S., Darras, I., Fischer, G., Gauvillé, M., Hiort, G., Jambon, K., Putnaï, M., Rösner, J., et Spiekermann, R. (2017). *Cours Intensif 1. Autriche* (Schulbuch). Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.
- Kammerhofer, A., Bernklau, S., Darras, I., Fischer, G., Gauvillé, M., Jambon, K., Putnaï, M., Rösner, J., et Spiekermann, R. (2018). *Cours Intensif 2. Autriche* (Cahier d’activités). Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.
- Kammerhofer, A., Bernklau, S., Darras, I., Fischer, G., Gauvillé, M., Hiort, G., Jambon, K., Putnaï, M., Rösner, J., et Spiekermann, R. (2018). *Cours Intensif 2. Autriche* (Schülerbuch). Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.
- Kaufmann, P., Perrig, J., et Schumacher, M. (2021). *Mille feuilles 3.1* (Arbeitsbuch). Schulverlag Plus.
- Kaufmann, P., Perrig, J., et Schumacher, M. (2021). *Mille feuilles 3.2* (Arbeitsbuch). Schulverlag Plus.
- Kaufmann, P., Perrig, J., et Schumacher, M. (2021). *Mille feuilles 3.3* (Arbeitsbuch). Schulverlag Plus.
- Kaufmann, P., Perrig, J., et Schumacher, M. (2021): *Mille feuilles 3. Revue* (Arbeitsbuch). Schulverlag Plus.
- Kofler, K., Peyer, E. et 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 (ed.). *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l’apprentissage des langues* (pp. 101–122). Springer.
- Kuckartz, U., et Rädiker, S. (2022 [2012]): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kunert, D. (2016). *Le Cours Intensif 1* (Grammatisches Beiheft). Ernst Klett.
- Kunert, D. (2017). *Le Cours Intensif 2* (Grammatisches Beiheft). Ernst Klett.

- Loose, A., Mann-Grabowski, C., Martin-Werner, C., et Nikolic, L. (2020). *À plus ! 1* (Schulbuch). Cornelsen.
- Loose, A., Mann-Grabowski, C., Martin-Werner, C., et Nikolic, L. (2021). *À plus ! 2* (Schulbuch). Cornelsen.
- Lüdi, G. (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 173-189.
- Lüdi, G. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage e du plurilinguisme. In : Petitjean (éd.): *De la sociolinguistique dans les sciences du langage aux sciences du langage en sociolinguistique. Questions de transdisciplinarité. Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 53, 47-64.
- Lüttenberg, D. (2010). Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. In *Wirkendes Wort*, 2, (229-315).
- Marx, N. (2014). Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 8-24.
- Mehlhorn, G., et Neveling, C. (2012). Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen in der Schule: Ergebnisse einer Befragung von Russisch- und Spanischlehrenden. Dans M. Bär, A. Bonnet, H. Decke-Cornill, A. Grünewald, et A. Hu (dir.), *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, Hamburg, 28.09.–01.10.2011 (p. 383-396). Schneider Hohengehren (Beiträge für Fremdsprachenforschung, 12).
- Meißner, F.-J. (2011). Les formats de tâches en didactique de l'intercompréhension. Dans C. Fäcke, H. Martinez et F.-J. Meißner (dir.), *Mehrsprachigkeit: Bildung - Kommunikation - Standards. Akten des 3. Bundeskongresses des GMF* (267-284). Klett.
- MEMO-Projektgruppe. (2023). *Abschlussbericht Lehrwerkanalysen*. (Manuscrit non publié).
- Morkötter, S., et Neveling, Ch. (2022). „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in aktuellen Englisch- und Französischlehrwerken: Anregungen für sprachenübergreifende Aktivitäten“. Dans C. Koch et M. Rückl (dir.). *Au carrefour de langues et de cultures : Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht* (p.43-63).
- Morkötter, S., et Neveling, Ch. (2014). Mehr Mehrsprachigkeit in den aktuellen Französisch-Lehrwerken. *Französisch heute, Plurilinguisme et enseignement du français*, 55(2), 10-17.
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. Dans *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (13-34). Council of Europe Publishing.
- Neveling, Ch. (2020). Überlegungen zur Analyse und Konstruktion von sprachenübergreifenden Aktivitäten: It's getting logical. Dans S. Morkötter, K. Schmidt, et A. Schröder-Sura (dir.). *Sprachenübergreifendes Lernen: Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit* (209-255). Narr Francke Attempto.
- Puren, C. (2006). La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique. *Le Français dans le Monde*, 348, 42-44.
- Schmidt, C. (2013). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. Dans B. Friebertshäuser, A. Langer et A. Prengel (dir.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft 4.*, durchgesehene Auflage, (473-486). BELTZ.
- Schröder-Sura, A. (2018). Französischunterricht heute – mehrsprachigkeitsdidaktisch durch plurale Ansätze. *Französisch heute, Sprachpolitik: zum Unterrichtsfach Französisch in Deutschland*, 49(4), 23-28.
- Schröder-Sura, A. et Melo-Pfeifer, S. (2017). L'intégration des approches plurielles dans les manuels de langues étrangères en Allemagne : tendances et défis. Dans J.-C. Beacco, et Ch. Tremblay (dir.). *Plurilinguisme et éducation*, 2, (p.89-104). L'Observatoire Européen du Plurilinguisme.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. et Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83-100.

Vananderoye, S. (2021). *Mille feuilles 3*. (Arbeitsbuch). Schulverlag Plus.

Verbi Software (2022). MAXQDA 2022 [Computer-Software]. Berlin. <https://maxqda.com>