

# La place du plurilinguisme en classe de FLE

Une étude sur les croyances et les pratiques pédagogiques plurilingues des enseignants du français en Norvège

**Victoria Marie Joy Danka Askeland**

Formation des enseignants en langues étrangères

30 crédits

Département de littérature, de civilisation et des langues européennes

Faculté des sciences humaines





# La place du plurilinguisme en classe de FLE

*Une étude sur les croyances et les pratiques pédagogiques plurilingues des  
enseignants du français en Norvège*

**Victoria Marie Joy Danka Askeland**

Directeur de mémoire : Hans Petter Helland

Année : 2023 (Printemps)

## Résumé

L'objectif de ce mémoire est d'étudier quelle place le plurilinguisme occupe dans les classes de français langue étrangère (FLE) dans un cadre norvégien. Les classes norvégiennes étant devenues de plus en plus diversifiées sur le plan linguistique au fil des ans en raison de la globalisation et de la mobilisation, la question s'est posée de savoir si cette pluralité linguistique complexe peut être utilisée comme une ressource ou si elle constitue plutôt un obstacle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Étant donné le rôle primordial de l'enseignant dans la facilitation de la diversité et du développement linguistique des élèves, nous nous focaliserons sur les enseignants et examinerons le lien entre leurs croyances au sujet du plurilinguisme et leurs rapports sur leurs pratiques pédagogiques plurilingues en classe. Notre problématique est donc la suivante : Dans quelle mesure le plurilinguisme des élèves est-il considéré et utilisé par les enseignants d'un contexte norvégien comme une ressource pour l'apprentissage du français langue étrangère ?

Les données recueillies auprès de 54 participants étaient des réponses autodéclarées à des questions à échelle de Likert et à des questions ouvertes à l'aide d'un questionnaire. Les résultats indiquent que les enseignants sont largement favorables au plurilinguisme mais qu'ils n'intègrent que partiellement la totalité des répertoires linguistiques pendant les cours de FLE. Les langues autres que l'anglais (L2) et la langue de scolarisation (le norvégien), qui était la plus fréquemment utilisée, étaient peu présentes en classe dans les approches didactiques des enseignants du FLE en Norvège.

## Remerciements

Premièrement, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Hans Petter Helland, professeur à l'Université d'Oslo. Vos conseils et vos encouragements ont permis à ce projet de voir le jour.

Je voudrais également exprimer ma profonde reconnaissance à mon amie et mon grand soutien, Synne. Merci pour ton aide, pour les discussions, pour toutes les tasses de cappuccino que tu m'avais achetées lors de nos nombreuses pauses à la faculté et pour ta compagnie qui a rendu un processus d'écriture particulièrement solitaire plus supportable. J'espère te rendre la pareille quand ce sera ton tour.

À Pietro, mon petit ami, mon critique le plus sévère en matière de pâtes à la carbonara et l'amatriciana, la personne vers qui je tourne pour mes joies et mes douleurs. Tu me fais rire alors que j'ai les larmes aux yeux. Merci pour ta présence, ton amour et tes discours de motivation qui sont passés de médiocres à franchement encourageants et efficaces – vu l'entraînement que tu as eu ces derniers mois, *caro*, ceci n'est pas du tout si surprenant.

Ces remerciements ne seront cependant pas complets sans évoquant la personne qui a été la plus importante dans ma vie, à savoir ma mère. Si seulement tu pouvais me voire maintenant ! Merci pour tout que tu m'as donné. C'était toi avec toutes tes langues étrangères à main, y compris le français, qui avais allumé cette flamme française en moi. J'aurais tellement souhaité partager ce moment avec toi.

# Table des matières

<b>Résumé .....</b>	<b>3</b>
<b>Remerciements.....</b>	<b>4</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Introduction .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Cadre théorique.....</b>	<b>10</b>
2.1 <i>Un commentaire sur la terminologie .....</i>	<i>10</i>
2.2 <i>Le plurilinguisme et la compétence plurilingue .....</i>	<i>10</i>
2.3 <i>Le plurilinguisme et la conscience métalinguistique .....</i>	<i>11</i>
2.4 <i>Le contexte scolaire en Norvège .....</i>	<i>12</i>
2.4.2 <i>L'hétérogénéité comme obstacle ou ressource ? .....</i>	<i>12</i>
2.4.1 <i>L'ouverture au plurilinguisme dans le nouveau programme scolaire (LK20) .....</i>	<i>14</i>
2.6 <i>Le rôle de l'enseignant .....</i>	<i>16</i>
2.7 <i>Les croyances et les attitudes des enseignants .....</i>	<i>17</i>
2.8 <i>L'influence translinguistique .....</i>	<i>18</i>
2.9 <i>Les pratiques pédagogiques plurilingues .....</i>	<i>22</i>
<b>3. Méthode .....</b>	<b>24</b>
3.1 <i>Les questions de recherche .....</i>	<i>24</i>
3.2 <i>La collecte des données .....</i>	<i>25</i>
3.3 <i>Les questions.....</i>	<i>25</i>
3.4 <i>L'analyse thématique.....</i>	<i>26</i>
<b>4. Présentation des résultats .....</b>	<b>27</b>
4.1 <i>Les attitudes et les croyances en matière de plurilinguisme .....</i>	<i>27</i>
4.2 <i>Les pratiques pédagogiques.....</i>	<i>29</i>
4.3 <i>La place de la langue maternelle.....</i>	<i>32</i>
4.4 <i>Les autres données : Les défis liés à l'exploitation du plurilinguisme.....</i>	<i>33</i>
<b>5. Discussion.....</b>	<b>35</b>
5.1 <i>Les attitudes et les croyances en matière de plurilinguisme .....</i>	<i>35</i>
5.1.1 <i>Que signifie-t-il d'être plurilingue ? .....</i>	<i>35</i>
5.1.2 <i>Le plurilinguisme comme ressource .....</i>	<i>40</i>
5.1.3 <i>La conscience métalinguistique .....</i>	<i>41</i>
5.2 <i>Les pratiques pédagogiques plurilingues .....</i>	<i>42</i>
5.2.1 <i>L'utilisation de l'anglais par rapport à d'autres langues .....</i>	<i>42</i>
5.2.2 <i>Les différentes pratiques pédagogiques plurilingues.....</i>	<i>46</i>
5.3 <i>La place de la langue maternelle.....</i>	<i>47</i>
5.3.1 <i>Le norvégien comme langue commune .....</i>	<i>47</i>
5.3.2 <i>L'ouverture à l'ensemble des langues maternelles.....</i>	<i>48</i>
5.3.3 <i>L'influence translinguistique, le facteur L2 et la conscience métalinguistique.....</i>	<i>49</i>

5.4 <i>Un fossé entre la théorie et la pratique</i> .....	50
5.5 <i>Les limites de l'étude</i> .....	52
<b>6. Remarques conclusives</b> .....	<b>54</b>
<b>7. Références bibliographiques</b> .....	<b>56</b>
<b>8. Annexe</b> .....	<b>63</b>

# 1. Introduction

Face à un monde fortement globalisé et diversifié, les enseignants d'aujourd'hui sont de plus en plus confrontés à des classes plurilingues (Bjørke & Haukås, 2020, p. 23). Ce phénomène de multiples connaissances linguistiques diverses dans la salle de classe apporte aux enseignants un grand nombre de nouveaux défis ainsi que de nouvelles opportunités dans leurs pratiques d'enseignement ; une réalité qui s'avère particulièrement vraie dans les cours de langues étrangères où la communication est au cœur de la leçon (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Dans le contexte scolaire en Norvège, les élèves sont déjà reconnus comme étant plurilingues en entrant au collège ou au lycée lorsqu'ils commencent l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français, l'espagnol ou l'allemand (Kunnskapsdepartementet, 2022, p. 3). Leur répertoire linguistique s'étend du norvégien comme L1<sup>1</sup> et de l'anglais comme L2 à des compétences linguistiques supplémentaires de degrés divers. Certains élèves peuvent en effet être issus de l'immigration ou d'une minorité et donc avoir une langue maternelle autre que le norvégien ou qui s'y ajoute, mais même les élèves d'origine norvégienne peuvent avoir des compétences linguistiques autres que le norvégien et l'anglais, qu'ils ont acquises en dehors de l'école et qui peuvent être le résultat, entre autres choses, d'intérêts personnels, de voyages, de réseaux sociaux ou d'autres expositions aux médias. Il a été démontré que cet ensemble d'expériences et de compétences linguistiques qu'une personne a accumulé tout au long de sa vie influence l'acquisition des langues (Jessner, 2008b, p. 29; 31; Krulatz et al., 2018b). Ce n'est donc pas uniquement la langue maternelle qui y joue un rôle, mais le processus d'apprentissage sera également influencé, si ce n'est plus dans certains cas, par les langues secondes ou étrangères qui ont été apprises après la langue initiale (Bono & Stratilaki, 2009; Falk & Lindqvist, 2022; Jessner, 2008b, p. 31).

Que ce transfert d'une langue à une autre langue soit *positif* ou *néгатif* a longtemps été débattu. Traditionnellement, le transfert linguistique était ancré dans une approche monolingue dans laquelle le mélange de plusieurs langues chez un enfant plurilingue était considéré comme préjudiciable au développement cognitif, source de confusion linguistique

---

<sup>1 1</sup> La notion de première langue (L1) est utilisée ici conformément à la définition de Hammarberg (2001). La L1 est la langue maternelle ou première langue acquise de l'apprenant, la L2 est une langue apprise après la première langue et la L3 est une langue étrangère en cours d'apprentissage.

et obstacle à l'apprentissage des langues (De Angelis, 2011, p. 227; Jessner, 2008b, p. 15). Des recherches récentes ont critiqué cette approche monolingue et soutenu que ces affirmations étaient infondées, que le fait d'être plurilingue présente de nombreux avantages cognitifs et que le plurilinguisme peut constituer un atout dans l'apprentissage des langues (Bialystok & Craik, 2010; Bono & Stratilaki, 2009; Cenoz, 2003; Jessner, 2008c; Marian & Shook, 2012). Le Conseil de l'Europe a activement commencé à promouvoir le plurilinguisme dans les années 90 comme un aspect positif et un élément central de l'identité européenne et depuis lors, plusieurs pays, entre autres la Norvège, ont mis en œuvre le concept dans leurs programmes scolaires nationaux des langues (European Commission, s. d.; Jessner, 2008c, p. 15; Kunnskapsdepartementet, 2022). Bien que les recherches actuelles aient pris leurs distances par rapport à l'idéologie monolingue et que les avantages du plurilinguisme dans l'éducation soient largement valorisés et promus au niveau sociopolitique, certains pensent encore aujourd'hui que le plurilinguisme est plus négatif que positif et les enseignants en cours de langues étrangères n'ont pas nécessairement une compréhension approfondie des processus plurilingues, ne partagent pas forcément les mêmes avis positifs sur le plurilinguisme ou savent comment les mettre en œuvre et faire place à la diversité des répertoires langagiers des élèves durant leurs cours (De Angelis, 2011, p. 227). Dans de nombreuses classes de langues étrangères aujourd'hui, il y a encore un fossé entre la théorie et la pratique pédagogique plurilingue (Bono & Stratilaki, 2009; Conteh, 2018; Daryai-Hansen et al., 2015).

Il n'est pas évident que les élèves sachent comment exploiter leur répertoire linguistique plurilingue lorsqu'ils apprennent une nouvelle langue étrangère ; comme médiateur entre la langue et l'élève, l'enseignant a donc un rôle explicitement important à jouer pour encourager et faciliter ce processus (Otwinowska, 2014). Compte tenu de ce rôle prépondérant de l'enseignant, il est important d'en savoir plus sur les opinions et les pratiques des enseignants, lorsqu'il s'agit de déterminer le rôle du plurilinguisme dans le cadre scolaire actuel. Parmi les recherches récentes dans le domaine d'éducation plurilingue, on trouve un nombre d'études qui ont examiné les croyances et les attitudes des enseignants pour mieux comprendre leur pratique (Alisaari et al., 2019; Calafato, 2021; Falk & Lindqvist, 2022; Haukås, 2016; Otwinowska, 2014), étant donné que la pratique est souvent influencée par les croyances (Lundberg, 2019; Otwinowska, 2014; Pajares, 1992). Pourtant, à notre connaissance, il n'y a que peu d'exemples qui dérivent d'un contexte norvégien et qui portent sur les enseignants de français langue étrangère. Cette étude vise donc à explorer spécifiquement les convictions des

enseignants de FLE en Norvège et de voir si leurs points de vue sont conformes à ceux rapportés dans la littérature disponible. En outre, l'étude cherche non seulement à mieux comprendre les croyances des enseignants, mais aussi à explorer à quel point ils tiennent compte l'ensemble des répertoires plurilingues en cours. Dans ce cadre, notre problématique est donc la suivante :

« Dans quelle mesure le plurilinguisme des élèves est-il considéré et utilisé par les enseignants d'un contexte norvégien comme une ressource pour l'apprentissage du français langue étrangère ? »

Pour mieux répondre à cette problématique, 3 questions de recherche subsidiaires ont été développées :

Q1 : Quelles sont *les attitudes et les croyances des* enseignants de FLE en Norvège à l'égard du plurilinguisme ?

Q2 : Dans quelle mesure les enseignants de français en Norvège mettent-ils en œuvre *des pratiques pédagogiques plurilingues* ?

Q3 : Quelle est *la place de la langue maternelle* dans l'enseignement de FLE en Norvège ?

Dans une première partie, en s'appuyant sur les fondements théoriques et les recherches centrés sur l'étude du plurilinguisme, ce projet de mémoire explorera, entre autres, la compétence plurilingue, la conscience métalinguistique, le rôle de l'enseignant, l'influence translinguistique et les pratiques plurilingues d'un point de vue didactique afin d'encadrer et d'éclairer notre problématique sous différents angles. Dans une troisième et quatrième partie, nous présenterons les choix méthodologiques de notre enquête, dont les données seront ensuite analysées. Ensuite, nous mettrons en relation les données analysées avec les théories et les recherches précédemment établies pour discuter de la gestion de la diversité linguistique en classe de FLE, et dans une dernière section, nous présenterons nos remarques conclusives sur l'étude.

## 2. Cadre théorique

### 2.1 Un commentaire sur la terminologie

Il est important ici de clarifier ce que l'on entend exactement par *plurilinguisme*, car il s'agit d'un terme aux interprétations diverses (Myklevold, 2022b, p. 33). De plus, le terme *plurilinguisme* est souvent utilisé de manière interchangeable avec le terme *multilinguisme* dans la littérature, ce qui peut créer une source de confusion terminologique. Dans la tradition francophone, les deux termes tendent à être considérés comme deux concepts légèrement différents (Conteh & Meier, 2014). Lorsqu'on en français utilise le terme multilinguisme on parle de l'utilisation séparée et co-existant de plusieurs langues au sein d'une société, tandis que le terme plurilinguisme se concentre sur l'individu lui-même et son utilisation holistique de plusieurs langues (Conseil de l'Europe, s. d.-d; Conteh & Meier, 2014). Dans le sous-chapitre qui suit, nous examinerons plus en détails ce que signifie être plurilingue.

### 2.2 Le plurilinguisme et la compétence plurilingue

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) définit le terme de compétence plurilingue comme « la compétence à communiquer langagièrement [...] d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues [...] ». (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129). Cette définition nous révèle qu'il ne s'agit pas forcément d'un répertoire linguistique homogène. Comme le précise le CECR, la compétence d'un plurilingue est « déséquilibrée et évolutive » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 105; Coste et al., 2009, p. 11). Autrement dit, cela signifie qu'on peut, par exemple, maîtriser couramment toutes les quatre compétences linguistiques (lire, écrire, parler, écouter) dans une langue, mais n'être capable que de comprendre et de s'exprimer oralement dans une autre, et n'être en mesure que de lire et d'écrire dans une autre. Le CECR met ainsi l'accent non pas sur la maîtrise parfaite des langues, mais sur la capacité à utiliser les différentes ressources linguistiques à sa disposition pour communiquer de manière compréhensible.

Moore (2006) commente ce trait partiel de la compétence plurilingue et remarque qu'il « marque un tournant important, dans le sens où [il] oblige à se détourner du modèle idéal natif monolingue comme cible d'apprentissage » (Moore, 2006, p. 211). En se basant sur cette

approche monolingue, les chercheurs ont longtemps défini le plurilinguisme d'une manière étroite, en se limitant sur le seul critère de maîtrise : qu'il fallait en effet maîtriser parfaitement deux langues ou plus, ayant le locuteur natif comme référence idéale (Myklevold, 2022b). Bien que cette conception ait été le cas pendant longtemps, les chercheurs ont récemment fait valoir que ce n'est pas raisonnable ni souhaitable de comparer la maîtrise de la langue d'un locuteur natif monolingue avec celle d'un locuteur plurilingue car les deux sont de nature fondamentalement différentes (Krulatz et al., 2018c, p. 68-69; Myklevold, 2022b; Cook, 1999 mentionné dans Otwinowska, 2014, p. 2). Les auteurs expliquent qu'une personne ayant plusieurs langues dans son répertoire ne peut jamais effacer sa compétence plurilingue et ne peut donc jamais revenir à la même compétence que celle d'un locuteur natif monolingue. Dans la société d'aujourd'hui et dans le domaine traditionnel de l'acquisition langagière, cette façon monolingue d'évaluer la compétence linguistique des gens prévaut néanmoins encore à des degrés divers (Jessner, 2008c, p. 20). Jessner (2008c) constate que lorsque le plurilinguisme « est mesuré par rapport à des normes monolingues, [...] on considère qu'une personne trilingue est composée de trois monolingues en un seul » (ma propre traduction, Jessner, 2008c, p. 20). Cette approche monolingue est tout à fait opposée à l'approche plurilingue, qui considère la totalité du répertoire langagier comme une unité globale et non pas chaque langue comme isolée dans le cerveau (Cenoz & Gorter, 2023; Conseil de l'Europe, 2001, p. 129).

### 2.3 Le plurilinguisme et la conscience métalinguistique

Être plurilingue ne signifie pas seulement qu'on est en mesure de communiquer en plusieurs langues, c'est bien plus que cela. Le fait d'être plurilingue implique aussi qu'on possède un ensemble de compétences ou d'aptitudes métacognitives permettant de prêter une attention explicite à la forme et le fonctionnement de la langue (Jessner, 2008b, p. 26, 2008a, p. 275-277). Ceci implique, entre autres, d'être capable de classer les mots en parties du discours, d'analyser la syntaxe d'une langue, de détecter les similitudes et les différences linguistiques et de transférer et d'utiliser les stratégies d'apprentissage apprises dans d'autres langues dans le processus d'acquisition de la langue cible (Cenoz, 2003; Jessner, 2008b, 2008a, p. 277; Krulatz et al., 2018a, p. 93-94). Cette capacité d'être explicitement attentif aux structures et aux fonctionnements linguistiques est plus formellement connu sous le nom de

*conscience métalinguistique*. Le plurilinguisme et la conscience métalinguistique sont fortement liés. En effet, Berthoud (2003) constate que :

« [...] le plurilinguisme comporte par essence une épaisseur métalinguistique. Dans ce sens, le plurilinguisme ne fait pas tant émerger l'activité métalinguistique qu'*il est en lui-même métalinguistique*, par le seul fait de conjuguer, de mettre en relation les langues ou de les mettre en perspective les unes par rapport aux autres » (mon soulignement en italique, 2003, p. 127).

Les recherches sur le plurilinguisme ont montré que les plurilingues ont généralement un niveau de conscience métalinguistique plus élevé que les monolingues, et que cela constitue l'un des plus grands avantages du plurilinguisme, facilitant l'apprentissage de nouvelles langues (Hoppe, 2022, p. 112; Jessner, 2008b; Moore & Gajo, 2009).

## 2.4 Le contexte scolaire en Norvège

Pour mieux comprendre l'importance que l'enseignant accorde au plurilinguisme en classe, il est utile de prendre un peu de recul et d'examiner le contexte plus large dans laquelle l'enseignant se trouve. Le paysage linguistique et culturel de la Norvège, ainsi que le curriculum scolaire, sont deux facteurs qui influencent la voie didactique de l'enseignant. Dans ce sous-chapitre, nous présenterons donc le contexte norvégien et le nouveau programme scolaire en didactique des langues étrangères pour mieux situer le rôle du plurilinguisme à l'école.

### 2.4.2 L'hétérogénéité comme obstacle ou ressource ?

Comme nous l'avons précédemment évoqué, tous les élèves en classe norvégienne sont aujourd'hui considérés comme plurilingues. Le plurilinguisme n'est donc pas un phénomène minoritaire, bien qu'il soit souvent défini comme étant uniquement lié aux élèves dont le norvégien est leur L2 ou L3 (Svendsen, 2009, dans Haukås & Speitz, 2020, p. 52). En ouvrant à une définition plus large, plus d'élèves découvriront de cette façon que leurs connaissances linguistiques sont une ressource (Brøyn, 2020). Néanmoins, en éliminant les différences et en élargissant le groupe d'élèves à considérer comme plurilingues, rendant ainsi le contexte plus

complexe, les enseignants sont confrontés à des défis additionnels (Cenoz & Genesee, 1998 dans Jessner, 2008c, p. 33).

L'une des conséquences de la propagation croissante des personnes, des technologies et des cultures au-delà des frontières nationales est une réalité linguistique plus diverse et plus complexe que notre société n'a jamais connue auparavant ; une complexité qui se reflète également dans nos salles de classe (Bjørke & Haukås, 2020, p. 23). Selon les données de Bufdir (2022), 19 % des enfants dans les écoles maternelles en Norvège sont issus de langues minoritaires (des langues autres que le norvégien, le sámi, le danois, le suédois et l'anglais) ; un pourcentage qui a connu une augmentation constante au cours des dernières années. La plupart des grandes municipalités se situent même au-dessus de la moyenne nationale, et c'est à Drammen et à Oslo qu'on trouve la plus grande proportion de langues minoritaires, d'après les statistiques. Bien que ces statistiques décrivent la situation linguistique dans les écoles maternelles et non dans les collèges ou lycées où on enseigne le français comme langue étrangère, elles nous donnent pourtant l'image d'un pays qui devient plus en plus diversifié. Il n'est pas surprenant que ce soit dans la capitale et ses environs que l'on trouve la plus grande diversité linguistique. Beaucoup d'immigrants et des expatriés s'installent dans les grandes villes en raison des opportunités économiques, culturelles et sociales qu'elles offrent. À Oslo, plus de 125 langues différentes sont représentées parmi les élèves parlant une langue minoritaire et 24 % des habitants y sont issus de milieux immigrés (Svendsen & Røyneland, 2008, p. 63-64). Face à cette pluralité complexe de langues, la question de l'importance de la maîtrise de langue peut dans ce cas être discutée. Comment peut-on, en tant qu'enseignant, aider un élève à utiliser ses connaissances (implicites et explicites) sur sa langue maternelle comme un atout dans l'apprentissage lorsqu'on ne maîtrise pas cette langue ? Effectivement, si nous prenons en considération les langues maternelles autres que le norvégien et les langues que certains élèves ont appris par simple intérêt personnel pendant leur temps libre, il n'est pas surprenant que certains enseignants se sentent dépassés face à la grande pluralité des contextes d'apprentissage de FLE. Ce qui semble donc être une image assez complexe dans la salle de classe, est-ce quelque chose qui empêche les enseignants d'atteindre les objectifs du programme scolaire ? L'hétérogénéité pose-t-elle un obstacle ou plutôt un atout dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues ?

#### 2.4.1 L'ouverture au plurilinguisme dans le nouveau programme scolaire (LK20)

En 2020, le nouveau programme scolaire *Kunnskapsløftet 2020* (LK20) a été introduit en Norvège. Ce document politique formel sur l'éducation est un mandat qui oblige l'école à réaliser certains objectifs et à respecter certaines lignes directrices (Dale, 2009, p. 12). Cela implique pour les enseignants qu'il faut avoir une pratique pédagogique qui y est conforme. Les enseignants sont ainsi largement régis par le programme scolaire, mais ils sont en même temps laissés avec un certain degré de liberté à l'égard de la façon concrète d'atteindre les objectifs éducatifs. Les recherches ont montré que la mise en œuvre de nouveaux programmes scolaires peut prendre plusieurs années (Hord & Huling-Austin, 1986). Bien que le curriculum soit en vigueur déjà depuis trois ans, on peut se poser la question si ce délai a été suffisant pour mettre en œuvre les nouveaux changements. Il se peut que tous les enseignants ne l'aient pas vraiment intégré dans leur enseignement. Nos résultats indiqueront plus loin dans quelle mesure cela est le cas ou non. Le temps n'est cependant pas le seul facteur qui déterminera si la mise en œuvre d'une réforme scolaire est couronnée de succès. Il est essentiel que « (1) les enseignants soient convaincus que les changements de programmes scolaires conduiront à un apprentissage plus efficace et plus motivé, (2) que les enseignants reçoivent une formation suffisante à la nouvelle approche et (3) que les enseignants aient accès à du matériel pédagogique qui facilite leur travail » (ma propre traduction, Neuner, 2009, dans Haukås, 2016, p. 13).

Le nouveau programme scolaire comprend plusieurs changements et évolutions par rapport au programme précédent *Kunnskapsløftet 2006* (LK06). Le changement qui est peut-être le plus significatif dans LK20 est que toutes les matières ont des éléments clés qui décrivent les concepts les plus importants de la matière que l'élève doit apprendre. Le programme scolaire des langues étrangères comporte en total quatre éléments clés : (I) la communication, (II) la compétence interculturelle, (III) l'apprentissage des langues et le plurilinguisme, et (IV) les langues et la technologie (Kunnskapsdepartementet, 2022, p. 2-3). À la première page de la description des éléments clés, on peut lire :

« La communication est au cœur du sujet. Apprendre une langue étrangère, c'est comprendre et se faire comprendre. Les élèves doivent développer des connaissances et des compétences pour communiquer de manière appropriée à l'oral et à l'écrit. La

langue doit être utilisée dès le départ, à la fois sans et avec l'utilisation de divers médias et outils. » (ma propre traduction, Kunnskapsdepartementet, 2022, p. 2).

Avec le nouveau programme, l'accent est mis sur le fait que l'élève doit devenir un locuteur actif et qu'il faut se lancer dans la langue dès le début. Selon Christiansen (2020), on insiste ainsi encore plus sur les compétences communicatives des élèves dans la langue que sur les connaissances de la langue. L'importance accordée à la communication n'est pas un nouveau phénomène dans la didactique des langues étrangères. L'approche communicative a ses racines déjà dans les années 60 lorsque le linguiste et l'anthropologue Dell Hymes introduisait le terme *compétence communicative*, en déclarant qu'il ne suffisait pas de connaître seulement les règles grammaticales en apprenant une langue, il fallait également être en mesure de communiquer (Bjørke & Haukås, 2020, p. 25). La compétence communicative était subséquentement souligné comme un élément important dans l'enseignement des langues étrangères par le Conseil de l'Europe dans les années 80 (Bjørke & Haukås, 2020, p. 22). L'enseignement traditionnel, avant l'approche communicative, était caractérisé par des exercices de grammaire et de lexicque, de façon que la langue n'avait plus de rapport avec la manière dont elle était réellement utilisée par les locuteurs dans les contextes normaux en dehors de la salle de classe (Bourguignon, 2006, p. 63-65). Avec l'approche communicative, l'enseignement s'est centré sur l'apprenant et sur les situations de communications tirées de la vie réelle : on apprenait maintenant des compétences linguistiques qui pourraient se rendre utiles dans le monde extérieur de la salle de classe, tels que savoir de commander un café au restaurant ou demander à un inconnu les indications routières (Bourguignon, 2006, p. 65; David & Abry, 2014, p. 4).

L'enseignant doit non seulement enseigner à l'élève comment apprendre à communiquer dans une langue étrangère, mais son rôle implique également d'être modèle, d'aider et d'encourager l'élève à prendre conscience de son propre apprentissage et à apprendre sur le processus d'apprentissage de la langue lui-même (Kunnskapsdepartementet, 2017b, 2017a). L'autre élément clé dans LK20 porte sur l'apprentissage des langues et le plurilinguisme.

« La connaissance de la langue et l'exploration de son propre apprentissage permettent aux étudiants d'être mieux à même d'apprendre et de comprendre la langue dans une perspective à long terme. Lorsqu'ils sont confrontés aux langues étrangères, les étudiants sont déjà plurilingues et ont une grande expérience de l'apprentissage des

langues dans différents contextes. En transférant les compétences linguistiques et les expériences d'apprentissage d'autres langues qu'ils connaissent, l'apprentissage devient plus efficace et plus significatif. » (ma propre traduction, Kunnskapsdepartementet, 2022, p. 3).

Même s'il n'utilise pas le mot direct dans le texte, la citation présentée met clairement l'accent sur la conscience métalinguistique précédemment évoqué ; l'élève doit réfléchir sur son propre apprentissage et utiliser ses compétences métacognitives pour mieux comprendre la langue. Cette conscience métalinguistique n'est pas « une compétence cognitive fixe » et l'élève a donc besoin de l'enseignant pour l'aider à la renforcer et développer (Krulatz et al., 2018b, p. 81). Dans le prochain sous-chapitre, nous verrons plus en détail ce que signifie exactement pour l'enseignant d'être un facilitateur du plurilinguisme en classe de FLE.

## 2.6 Le rôle de l'enseignant

Pour pouvoir prendre en compte la situation linguistique complexe et dynamique en classe et s'appuyer sur l'ensemble du répertoire linguistique des apprenants plurilingues, il faut des enseignants compétents (Haukås, 2016). Pour Garcia and Wei (2014) cela implique avant tout que l'enseignant est capable et prêt de renoncer à son rôle d'expert lors d'une approche pédagogique plurilingue en cours. Vu le contexte linguistique hétérogène en classe d'aujourd'hui, il est hautement improbable que l'enseignant maîtrise exactement les mêmes langues que tous ses élèves. Il est conséquemment primordial que l'enseignant reconnaisse le fait que c'est l'élève même qui est l'expert dans ses propres langues, comme le dit Dewilde (Brøyn, 2020). Autrement dit, il n'est pas nécessaire que l'enseignant maîtrise, par exemple, l'arabe pour pouvoir aider un élève à puiser dans ses connaissances arabes en classe de FLE. L'enseignant peut en effet interroger sur les stratégies d'apprentissage de l'élève, lancer des discussions métalinguistiques par exemple sur les formes grammaticales de l'arabe ou explorer et comparer la prononciation des deux langues avec l'élève individuellement, en groupe ou bien en plénière. De cette façon, l'enseignant aide l'élève à activer une plus grande partie de son répertoire linguistique et l'aide à réfléchir sur sa propre langue (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Ceci mènera à une meilleure compréhension et une utilisation plus efficace de la langue ; des avantages d'une conscience métalinguistique accrue et d'une ouverture au plurilinguisme (Cenoz & Gorter, 2015, p. 192). Néanmoins, pour que

l'élève plurilingue ait l'accès à cet atout que la conscience métalinguistique constitue pour l'apprentissage des langues, il nécessite que la conscience métalinguistique soit une connaissance explicite ou consciente chez l'élève et non pas implicite ou inconsciente (Huot & Schmidt, 1996). Souvent, les apprenants ne savent pas forcément que leurs connaissances linguistiques et métalinguistiques constituent des ressources potentielles, les enseignants doivent donc les sensibiliser, les encourager et les aider à devenir des apprenants autonomes et proactifs dans leur propre apprentissage et leur propre développement (Castellotti & Moore, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017a; Otwinowska, 2014). Face à une approche pédagogique plurilingue, l'enseignant est en premier lieu un facilitateur de la compétence plurilingue des élèves (Garcia & Wei, 2014, p. 93). Néanmoins, même si l'enseignant ne doit pas maîtriser toutes les langues qui existent dans sa classe, il faut pourtant savoir quelles langues ses élèves parlent (Garcia & Wei, 2014). Une manière d'acquérir de l'information sur le répertoire linguistique des élèves est par exemple en construisant les « portraits plurilingues » (Conseil de l'Europe, s. d.-a).

Pour que l'enseignant puisse tirer le meilleur parti de la diversité linguistique dans la classe de FLE, il ne s'agit pas seulement de renoncer à son rôle d'expert ; c'est effectivement une démarche à plusieurs niveaux. De Angelis (2011) et Otwinowska (2014) suggèrent que l'enseignant doit, entre autres, être plurilingue et avoir une conscience métalinguistique très développée. Le fait d'être plurilingue permet à l'enseignant de transmettre et d'utiliser ces connaissances en classe puisqu'il a déjà fait l'expérience d'apprendre une nouvelle langue étrangère (Jessner, 2008c, p. 41). De Angelis (2011) et Otwinowska (2014) accentuent en plus que l'enseignant idéal doit être renseigné sur la recherche en matière de plurilinguisme et être sensibles aux différences cognitives et affectives des apprenants. Ils ajoutent en outre que c'est important de collaborer avec d'autres enseignants de langues dans les établissements d'enseignement pour renforcer le plurilinguisme des élèves. Les recherches sur l'éducation plurilingue en Norvège suggèrent néanmoins qu'une collaboration de ce type est rare (Haukås, 2016).

## 2.7 Les croyances et les attitudes des enseignants

A quel degré les enseignants choisissent de mettre en œuvre ou non le répertoire plurilingue des élèves dans leur enseignement est, entre autres, lié à leurs croyances (Lundberg, 2019;

Otwinowska, 2014; Pajares, 1992). De ce fait, il est essentiel d'explorer les idéologies des enseignants pour comprendre pourquoi ils choisissent une approche plutôt qu'une autre en classe (Haukås, 2016). Les données des études actuelles sur les croyances des enseignants de langues en matière de plurilinguisme ont comme point commun que les enseignants y sont principalement positifs (Alisaari et al., 2019; Falk & Lindqvist, 2022; Haukås, 2016). Néanmoins, une étude menée en Finlande montre que les langues parlées à la maison ne sont pas toujours considérées comme des ressources d'apprentissage (Alisaari et al., 2019). Même si un grand nombre d'enseignants ont déclaré qu'ils promouvaient le plurilinguisme, certains d'entre eux étaient plus passifs en l'autorisant seulement, tandis que d'autres l'ont activement refusée pendant leurs cours. Une étude qualitative récente de Suède qui s'est basée sur des entretiens individuels d'enseignants de langues étrangères en allemand et en français, ont montré que les enseignants sont généralement positifs envers une approche plurilingue, mais qu'ils n'ont pas les propres outils pédagogiques, et même s'ils l'avaient, ils ne sauraient pas comment faire pour les mettre en œuvre en classe (Falk & Lindqvist, 2022).

En s'éloignant de nos voisins scandinaves, l'étude de Haukås (2016) apporte des découvertes supplémentaires sur le sujet et spécifiques pour le contexte norvégien. Les données recueillies dérivent des discussions de groupe avec des enseignants de français, d'allemand et d'espagnol en langue étrangère, et montrent, conformément aux autres études précédemment citées, que le plurilinguisme est considéré comme un atout positif. Les enseignants interrogés accentuent néanmoins que ce n'est pas automatique que leurs élèves bénéficieront de leur propre répertoire plurilingue dans l'apprentissage de la langue étrangère en question, même si les enseignants eux-mêmes trouvent que leurs compétences plurilingues l'ont aidé. L'étude montre, en outre, que les enseignants croient que l'apprentissage de la L3 est complètement différent de l'apprentissage de la L2. Conséquemment, ils déclarent qu'ils se concentrent rarement sur le transfert des stratégies d'apprentissage lorsqu'ils enseignent la langue étrangère, même s'ils utilisent fréquemment les connaissances linguistiques de leurs élèves en norvégien et en anglais.

## 2.8 L'influence translinguistique

Dans le cadre du développement de la recherche sur le plurilinguisme au cours des dernières décennies, les chercheurs ont commencé à s'intéresser à l'impact du transfert et au rôle des

langues sources dans l'apprentissage d'une troisième langue (Alvarado, 2015; Falk & Lindqvist, 2022). Les recherches ont montré que les langues et les compétences cognitives préalablement acquises par l'apprenant peuvent influencer le processus d'acquisition de la L3 entre autres au niveau de la grammaire, du lexique, de la prononciation et des stratégies d'apprentissage (Cenoz & Gorter, 2023, p. 192; Jessner, 2008c, p. 31-32; Williams & Hammarberg, 1998). L'influence translinguistique existe entre toutes les langues, et parfois les langues apprises en dernier peuvent même avoir une influence sur les langues acquises auparavant (Jessner, 2008c, p. 31). Selon Trévisiol-Okamura (2021, p. 6), deux des hypothèses les plus discutées qui cherchent à expliquer la raison pour laquelle les apprenants d'une L3 activent une langue plutôt qu'une autre du répertoire langagier, sont celles de la typologie/psychotypologie et du statut en tant que L2.

Plusieurs études ont relevé que le degré de distance ou proximité linguistique formelle entre les langues, à savoir la typologie, joue un rôle décisif dans l'activation des langues (Jessner, 2008c, p. 31; Trévisiol-Okamura, 2021, p. 7). Les résultats montrent que si la L2 est typologiquement plus proche de la L3 que ne l'est la L1, l'apprenant plurilingue transférera ses connaissances linguistiques de sa L2 au lieu de s'appuyer sur sa L1, et vice versa (Ahukanna et al., 1981; Edwards & Dewaele, 2007; Wei, 2006). Par exemple, un apprenant ayant le finlandais comme langue maternelle mais qui a étudié l'italien, va s'appuyer sur l'italien plutôt que sur le finlandais dans l'apprentissage du français puisque l'italien en est jugé proche. Tandis que la typologie est basée sur « les ressemblances formelles entre les langues », sa variante, qui est la psychotypologie, se fonde sur « l'évaluation subjective de la distance typologique par l'apprenant lui-même » (Trévisiol-Okamura, 2021, p. 7). Pour clarifier, l'apprenant peut percevoir une langue comme étant proche de la L3 bien que la différence formelle entre les deux langues soit très prononcée. Dans les classes de FLE en Norvège où la majorité des élèves ont le norvégien (langue germanique) comme L1 et l'anglais (langue germanique) comme L2, c'est envisageable qu'ils favoriseraient l'anglais comme langue source en comparaison avec le norvégien à cause du lexique anglais qui a plusieurs similitudes avec le français (langue romane).

La deuxième hypothèse est celle du « statut L2 » qui a été évoquée par Williams et Hammarberg (1998). Les résultats de Williams & Hammarberg montrent que lorsque l'apprenant s'appuie sur une langue de son répertoire langagier dans l'acquisition de la L3, il choisira plus souvent sa L2, ou une de ses L2, que sa langue maternelle. Cette favoritisation

s'explique par le fait que la L2 partage le même statut que la L3, à savoir le statut d'une langue étrangère (Alvarado, 2015, p. 2). Plus précisément, l'argument en faveur de la L2 est que l'apprentissage de la L2 présente certaines similitudes cognitives avec l'apprentissage d'une L3, telles que les stratégies d'apprentissage, le degré de conscience du processus d'apprentissage de la langue et le degré de la connaissance métalinguistique ; des éléments qui ne sont normalement pas apparents dans l'acquisition de la langue maternelle (Falk et al., 2015; Trévisiol-Okamura, 2021, p. 7-8). Falk et al. (2015, p. 228) accentue que le partage d'une connaissance métalinguistique élevée est lié au fait que la L2 comme la L3 sont apprises de manière formelle, ce que la L1 normalement n'est pas. Falk et Bardel (2010) souligne de plus que lorsque les éléments comme la situation d'apprentissage et l'âge d'acquisition de la L3 sont plus similaires à la L2 qu'à la L1, la L2 est souvent favorisée comme langue source. On pourrait supposer que la langue que l'apprenant maîtrise le mieux, qui dans la plupart des cas est la langue maternelle, sera la source principale de l'influence translinguistique, mais comme le suggèrent les recherches que nous avons évoqués, ce n'est pas toujours le cas et il y a plusieurs facteurs à prendre en compte pour expliquer les conditions de l'impact translinguistique. Hammarberg (2001) propose que l'absence de ce facteur d'« étrangeté » chez la langue maternelle, qui caractérise notamment la L2 et la L3, est la raison pour laquelle l'apprenant a tendance à percevoir la langue maternelle comme inadéquate en tant que langue source dans l'apprentissage de la L3.

Concernant les classes de FLE en Norvège, on pourrait ainsi supposer que les élèves s'appuient plus sur l'anglais (L2) que sur le norvégien (L1) lorsqu'ils transfèrent ses connaissances cognitives et linguistiques au français. Néanmoins, l'étude suédois de Falk et al. (2015) suggère que cette conclusion pourrait être défavorable dans un contexte scandinave. Le rôle important que joue l'anglais dans la société et dans les médias aujourd'hui, ainsi que le fait que le niveau de compétence des Suédois en anglais est nettement supérieur à leur niveau de compétence dans d'autres langues L2, peuvent suggérer que l'anglais est en train de perdre son statut de langue L2 en Suède et qu'il se rapproche des mêmes caractéristiques qu'une langue L1 (Falk et al., 2015, p. 232). Ce statut de l'anglais est largement comparable à celui qu'on trouve en Norvège (Brevik & Rindal, 2020), et on peut donc se demander dans quelle mesure les apprenants s'appuient sur leurs connaissances langagières issues de l'apprentissage formel de l'anglais lorsque cette langue porte de plus en plus les caractéristiques d'une langue « non étrangère ». Dans le contexte norvégien, peut-on encore expliquer l'activation de l'anglais chez un apprenant de FLE avec le facteur du statut L2 ou

est-ce qu'il s'agit principalement du fait que l'anglais est (psycho)typologiquement proche du français ? Selon Bardel et Falk (2012), dans les cas où la L2 s'approche du statut d'un L1, elle n'a plus les mêmes similitudes cognitives avec l'acquisition d'une L3, et son impact sur le processus d'apprentissage serait donc probablement diminué ou absent (Bardel & Falk, 2012, p. 13). Cette problématique est cependant peu recherchée et il reste donc à explorer la question. Trévisiol-Okamura (2021, p. 8) accentue qu'une co-influence de plusieurs facteurs est également possible et qu'il peut donc être difficile à savoir lequel de ces facteurs entre en jeu ou bien s'il s'agit de plusieurs.

Comme nous l'avons vu avec le facteur du statut L2, une L2 formellement apprise partage plusieurs des mêmes caractéristiques cognitives et situationnelles qu'une L3, ce qu'elle rend conséquemment plus susceptible d'être transférée à la L3. Dans leur étude, Falk et al. (2015) ont examiné s'il était également possible pour la L1 d'exercer de l'influence sur la L3 si cette L1 a été apprise dans un même contexte formel, ce qui aurait probablement conduit à une connaissance métalinguistique (CML) explicite plus élevée. En citant Paradis (2008), les auteurs écrivent que la connaissance métalinguistique explicite est « la connaissance consciente des faits linguistiques et, si la langue est apprise dans un contexte formel, le degré de CML est accru » (ma propre traduction, Falk et al., 2015, p. 228). L'objet principal de l'étude de Falk et al. était de savoir s'il existait une relation entre le degré de CML explicite dans la L1 suédoise et le degré d'exactitude concernant le placement des adjectifs dans l'état initial de la L3 néerlandaise. Les résultats ont montré qu'il existe une telle relation : un niveau élevé de CML explicite dans la L1 donnait plus d'adjectifs correctement placés et un niveau faible résultait dans plus d'adjectifs incorrectement placés dans la L3. Les participants de l'étude étaient à la fois (I) des locuteurs n'ayant pas fait d'études linguistiques préalables, à l'exception de l'éducation formelle en langue à l'école, (II) des personnes qui étaient inscrites à différents cours de langue au niveau universitaire au moment de la collecte des données, et (III) des participants qui étaient ou avaient été professeurs de suédois. Même si l'étude ne le précise pas, il semble plausible de penser que les participants ayant un niveau plus élevé de CML explicite dans leur L1 étaient ceux qui étaient ou avaient été enseignants ou qui suivaient des études de linguistique supérieures, et non pas ceux ayant seulement une formation linguistique de l'école.

Dans le cadre norvégien, on voit que l'enseignement grammatical du norvégien a tendance de ne pas avoir une forte priorité en cours. La thèse de doctorat d'Askland (2019), où elle

explorait le rôle de la grammaire dans les cours de norvégien, d'anglais et d'espagnol aux collèges et aux lycées, montre, entre autres, que les professeurs du norvégien trouvent que c'est important d'avoir un métalangage pour parler de la langue de manière plus systématique et que la compétence grammaticale est essentielle pour l'acquisition des langues étrangères. Pourtant, les résultats montrent qu'ils consacrent peu de temps à l'enseignement explicite de la grammaire norvégienne, en particulier dans les lycées. Sur la base de ses résultats, il est probable de penser que les élèves norvégiens n'ont pas un niveau de CML aussi élevée et qu'ils s'appuient donc moins sur leur L1 dans l'apprentissage du FLE. Bien entendu, il ne faut pas oublier que le degré de CML explicite peut varier d'un plurilingue à l'autre, mais comme nous avons vu, il est fortement lié aux études formelles qui plongent plus profondément dans la grammaire et le métalangage, développant ainsi la CML explicite.

Nous avons maintenant examiné deux facteurs fréquemment mentionnés, ainsi qu'un facteur moins étudié, mais il existe bien sûr d'autres facteurs que ces trois-là qui peuvent exercer une influence translinguistique sur la L3. Trévisiol-Okamura (2021) mentionne qu'il s'agit de plus du « niveau de maîtrise de la L3 », de « la fréquence d'emploi », de « l'utilisation récente [...] de la langue » et de « l'attitude émotionnelle de l'apprenant vis-à-vis de ses langues déjà acquises » (2021, p. 9), pour n'en citer que quelques-uns.

## 2.9 Les pratiques pédagogiques plurilingues

Les pratiques pédagogiques plurilingues comprennent l'utilisation de l'ensemble des répertoires linguistiques de tous les élèves en cours et s'opposent ainsi à l'apprentissage traditionnel des langues, qui sépare et isole les différentes langues et n'encourage pas leur mélange (Cenoz & Gorter, 2023, p. 192). Calafato (2021) décrit plus précisément qu'il s'agit « des activités que les enseignants peuvent mettre en œuvre pour sensibiliser leurs élèves à la diversité linguistique et les encourager à utiliser leur connaissance d'autres langues et leurs expériences d'apprentissage des langues lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue » (ma propre traduction, Calafato, 2021, p. 3). L'utilisation d'exercices de traduction, de comparaisons translinguistiques et de *translanguaging*, qui implique, entre autres, l'alternance de différentes langues dans l'input et dans l'output, sont autant d'exemples de pratiques pédagogiques plurilingues que l'enseignant peut utiliser pour aider les élèves à développer, entre autres, leur vocabulaire, leur grammaire et leur prononciation dans la langue cible

(Calafato, 2021, p. 3; Cenoz & Gorter, 2023, p. 192) Calafato (2021, p. 3) souligne de plus qu'en utilisant des stratégies et des activités qui encouragent l'éducation inclusive, les apprenants se rendront compte que les langues qu'ils ont déjà apprises peuvent les aider à apprendre une nouvelle langue et qu'ils ne partent pas de zéro, motivant ainsi également l'apprenant pour l'apprentissage de la langue étrangère. La langue et l'identité étant étroitement liées, les pratiques pédagogiques plurilingues permettent non seulement de renforcer le sentiment d'appartenance des élèves et de faire en sorte que leur identité plurilingue puisse déployer pleinement, mais elles donnent également plus de sens lorsque les élèves peuvent relier de nouvelles connaissances à leurs connaissances linguistiques existantes (Cenoz & Gorter, 2023, p. 192; Krulatz et al., 2018d, p. 107; Kunnskapsdepartementet, 2022). En utilisant les pratiques pédagogiques plurilingues, l'enseignant crée des espaces permettant aux élèves de développer leur conscience métalinguistique, ce qui leur permettra, en conséquence, de mieux comprendre la langue, son fonctionnement et la manière de l'utiliser plus efficacement (Cenoz & Gorter, 2023, p. 192; Hoppe, 2022, p. 111-112). Un autre avantage de l'ouverture et de l'inclusion de la totalité du répertoire langagier de l'apprenant dans l'apprentissage des langues est qu'il a été démontré que les performances linguistiques globales de l'apprenant augmentent en conséquence (Calafato, 2021, p. 3).

### 3. Méthode

Comme méthode linguistique nous avons utilisé un questionnaire dont les participants sont 54 enseignants de FLE en Norvège. Dans ce chapitre, nous allons présenter l'approche méthodologique adoptée pour la collecte et les données sur lesquelles ce mémoire de maîtrise est construit. Le questionnaire utilisé est joint en annexe.

#### 3.1 Les questions de recherche

L'objectif de notre étude est de déterminer dans quelle mesure les enseignants considèrent le plurilinguisme comme un atout pour l'élève en cours de FLE et dans quelle mesure les enseignants l'utilisent pendant leurs cours. Basé sur des recherches antérieures, nous avons formulé trois questions de recherche :

Q1 : Quelles sont *les attitudes et les croyances des enseignants de FLE en Norvège* à l'égard du plurilinguisme ?

Q2 : Dans quelle mesure les enseignants de français en Norvège mettent-ils en œuvre *des pratiques pédagogiques plurilingues* ?

Q3 : Quelle est *la place de la langue maternelle* dans l'enseignement de FLE en Norvège ?

##### 3.1. Les participants

54 enseignants de français langue étrangère en Norvège ont participé au questionnaire. Parmi eux, il y avait 2 hommes et 51 femmes. Un des participants a choisi de ne pas indiquer son sexe. En ce qui concerne l'âge, 15 % des participants avaient entre 20 et 29 ans, 22 % des participants avaient entre 30 et 39 ans, 32 % des participants avaient entre 40 et 49 ans, 20 % des participants avaient entre 50 et 59 ans et 11 % des participants étaient âgés entre de 60 et 69 ans. La majorité des participants, 29 au total, ont indiqué qu'ils travaillent en tant qu'enseignant de FLE depuis 10 ans ou plus. 9 des participants travaillent depuis 5 à 9 ans, 8 des participants travaillent depuis 3 à 4 ans, 6 des participants travaillent depuis 1 à 2 ans et 2 travaillent depuis moins d'un an. Au sujet de leur langue maternelle, 96 % des participants n'ont qu'une seule L1. Parmi eux, 73 % avaient le norvégien comme langue première, 15 % avaient le français et 6 % avaient le néerlandais comme langue première. Des langues comme le russe, le polonais et l'italien étaient représentées respectivement par 2 % des participants

chacune. Sur les 54 participants, 4 % des participants possédaient deux langues maternelles : l'un avait le danois et le norvégien, l'autre avait le norvégien et le bosniaque. Pour ce qui est du nombre de langues qu'ils ont apprises en plus de leur(s) langue(s) maternelle(s), 15 % des participants ont indiqué 5 langues ou plus, 22 % des participants ont indiqué 4 langues, 31 % ont indiqué 3 langues, 32 % ont indiqué 2 langues et aucun des participants n'a indiqué qu'il parlait qu'une seule langue en plus de sa(ses) langue(s) maternelle(s). Parmi les langues les plus représentées, à l'exception du français et l'anglais, on trouve l'allemand (25 participants), le norvégien (14 participants), l'espagnol (13 participants) et l'italien (11 participants).

### 3.2 La collecte des données

Pour la collecte des données, nous avons utilisé un questionnaire via l'outil d'enquête en ligne *Nettskjema*. Le questionnaire a été partagé à deux reprises dans un groupe Facebook composé d'enseignants de français langue étrangère en Norvège. Le sondage a été rédigé en norvégien, mais les extraits mis en évidence dans notre discussion (voir chapitre 5.) ont été traduits en français. Dans le préambule du questionnaire, les enseignants ont été informés du sujet de l'étude, de la durée approximative du questionnaire et du fait que la participation était complètement anonyme et volontaire.

### 3.3 Les questions

Les cinq premières questions concernaient des informations générales des participants, telles que l'âge, le sexe, leur langue maternelle, leur connaissance d'autres langues et leur ancienneté en tant que professeurs de français langue étrangère.

Les questions de type Likert et de questions ouvertes qui composent le questionnaire ont été directement influencées par ou tirées d'études antérieures (Calafato, 2021; Falk & Lindqvist, 2022; Haukås, 2016; Lundberg, 2019). Une série de questions Likert portait sur la compréhension et l'attitude des enseignants à l'égard du plurilinguisme. Les participants devaient indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non avec l'affirmation sur une échelle de 1 à 5 allant de « tout à fait d'accord », « d'accord », « ni d'accord ni pas d'accord », « pas d'accord » à « pas du tout d'accord ». L'autre série de questions Likert portait sur la fréquence de leurs pratiques d'enseignement plurilingue en classe de FLE sur

une autre échelle de 1 à 5. Ils devaient indiquer combien de fois par mois ils faisaient une pratique pédagogique plurilingue spécifique en cours de FLE, en allant de « jamais », à « une fois par mois », à « parfois », à « souvent » à « chaque cours ». Quelques questions ouvertes ont également été posées aux participants. Ils ont été invités à décrire ce que signifie être plurilingue, à donner des exemples d'activités plurilingues qu'ils ont organisées à l'école et, enfin, à expliquer pourquoi ils pensent qu'il est difficile ou non de faire appel à l'ensemble du répertoire linguistique de leurs élèves en classe.

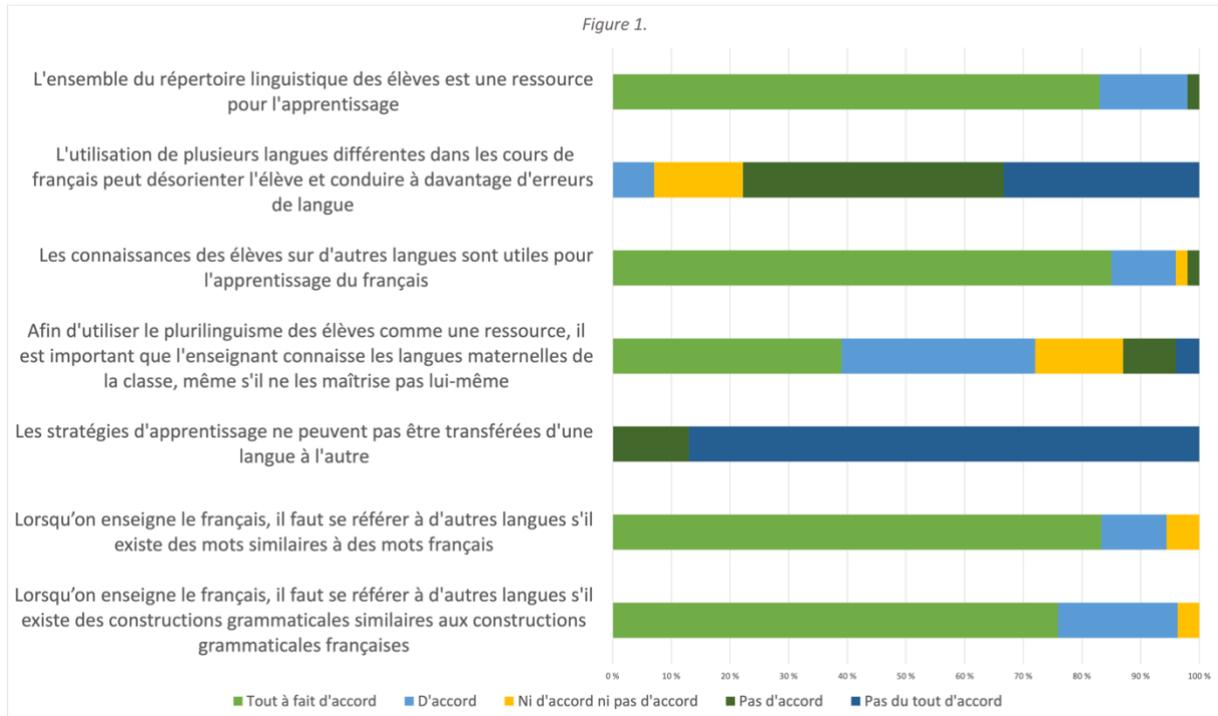
### 3.4 L'analyse thématique

Les réponses aux questions ont été analysés à l'aide d'*Excel* et organisés par thème en trois parties selon nos questions de recherche. Une première partie (4.1) rend compte les attitudes et les croyances des enseignants en matière de plurilinguisme. La deuxième (4.2) traite les pratiques pédagogiques plurilingues en classe de FLE, et la troisième (4.3) est consacrée à l'analyse de la place de la langue maternelle en cours. Les données qui ne correspondaient pas à l'un de ces thèmes ont été placées sous la section (4.4) et abordent les défis liés à l'exploitation du plurilinguisme dans l'enseignement. L'ensemble des résultats de notre questionnaire est présenté dans le chapitre qui suit.

## 4. Présentation des résultats

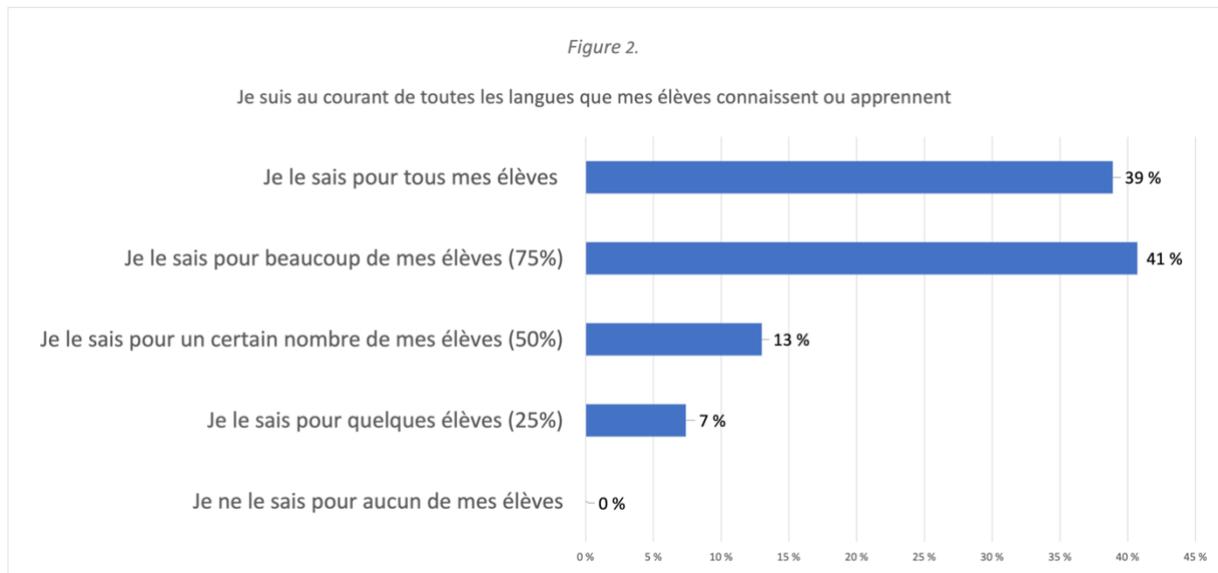
Nous présenterons dans ce chapitre les résultats du questionnaire.

### 4.1 Les attitudes et les croyances en matière de plurilinguisme



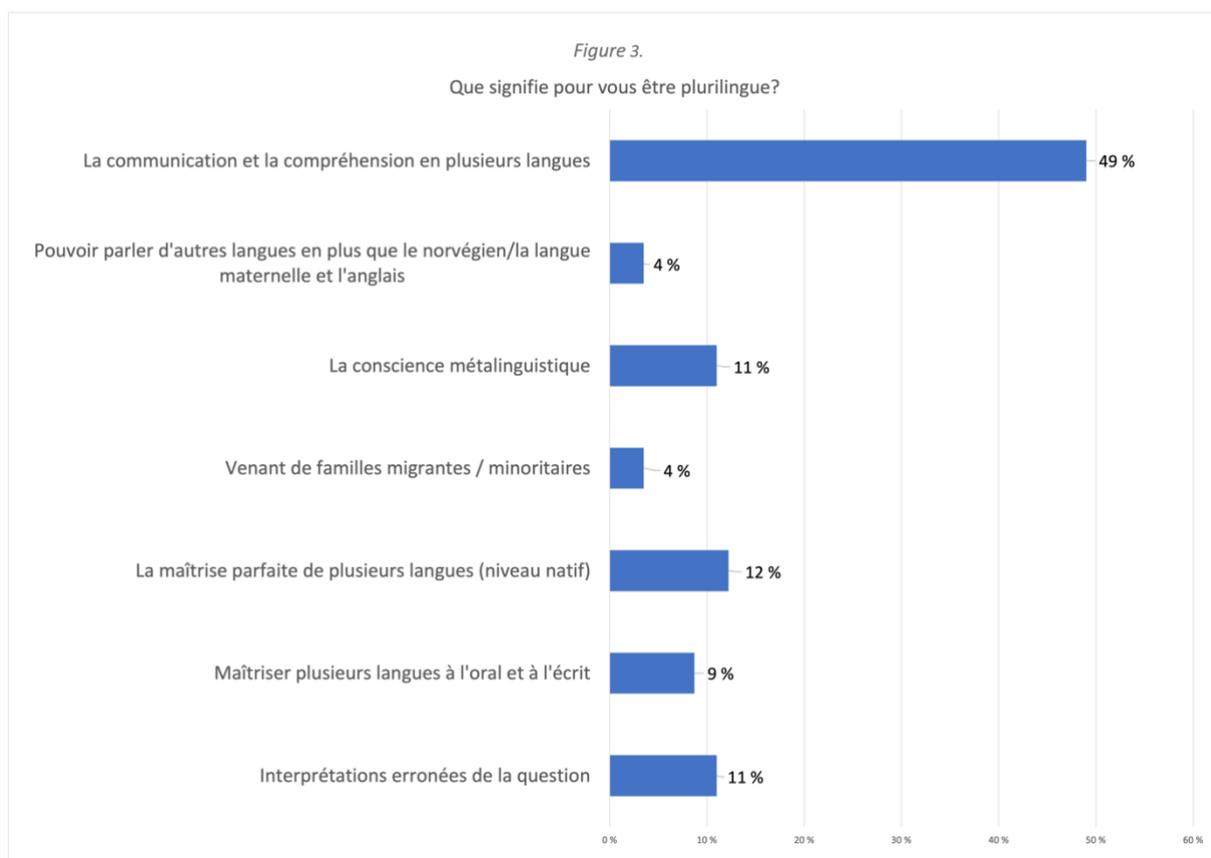
La figure 1 montre les réponses des enseignants concernant le plurilinguisme en classe de FLE. La première et la troisième question montrent que la majorité des participants, 85% et 83%, sont tout à fait d'accord avec le fait que les connaissances linguistiques préalables des élèves sont utiles pour l'apprentissage du français et que cette totalité du répertoire linguistique constitue une ressource. Seulement 2 % ont indiqué qu'ils ne sont pas d'accord avec ces affirmations. 77 % des participants sont en désaccord que l'utilisation de plusieurs langues différentes peut désorienter l'élève, 15 % ont exprimé qu'ils sont indifférents au sujet tandis que 7 % sont d'accord. Plus de 70 % des enseignants trouvent qu'il est important de connaître les langues maternelles qui sont représentées en classe par les élèves. Aucun des participants n'est d'accord sur le fait que les stratégies d'apprentissage ne peuvent pas être transférées d'une langue à l'autre. En d'autres termes, ils sont unanimes sur cette question, la grande majorité d'entre eux, 87 %, ayant répondu pas du tout d'accord. Les deux dernières questions concernaient s'il faut se référer à d'autres langues dans l'enseignement du français s'il existe des mots ou des constructions grammaticales similaires au français. Les participants

ont répondu de manière assez homogène à ces deux questions : personne n'était en désaccord avec les déclarations et la majorité, 83 % et 76 %, était tout à fait d'accord.



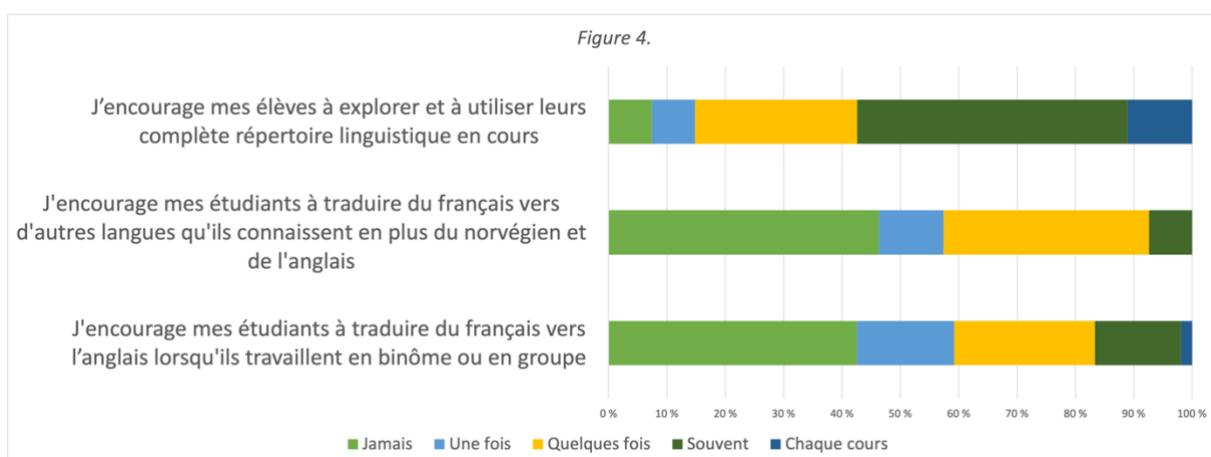
Dans le cadre du questionnaire, il a également été demandé aux enseignants dans quelle mesure ils connaissaient les langues parlées par leurs élèves ou celles qu'ils apprennent actuellement, voir la figure 2. Tous les enseignants en étaient plus ou moins informés, et comme le montre le graphique, la majorité des participants, au total 80 %, le savaient soit pour tous les élèves soit pour beaucoup d'élèves.

D'après la figure 3, en leur demandant ce que signifie être plurilingue, la moitié d'entre eux, 49 %, l'ont défini comme le fait de pouvoir communiquer dans la langue et de comprendre plusieurs langues. 12 % des participants ont spécifié qu'il faut avoir un niveau comparable à celui d'un natif dans les différentes langues pour pouvoir se considérer comme plurilingue, 9 % ont évoqué le fait de maîtriser plusieurs langues à la fois à l'oral et à l'écrit et 7 % ont indiqué qu'il s'agit de la capacité à jongler facilement entre multiples langues. Enfin, 11 % ont déclaré qu'il signifie avoir une conscience métalinguistique et un pourcentage plus faible, 4 %, ont signalé qu'on est plurilingue seulement si on est issu d'une minorité ou de l'immigration et un autre 4 %, dans le contexte norvégien, ont déclaré qu'il faut parler d'autres langues que le norvégien ou l'anglais pour se définir plurilingue. 11 % des réponses ont montré des signes de malentendu dans l'interprétation de la question et ces réponses ne sont donc pas prises en compte.



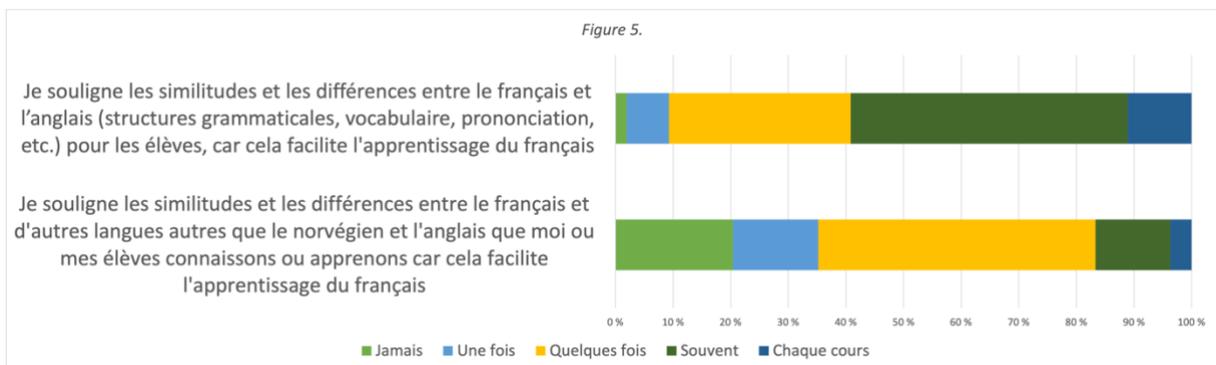
## 4.2 Les pratiques pédagogiques

Les figures 4, 5 et 6 montrent combien de fois par mois les participants font une pratique pédagogique plurilingue en classe, sur la base de leurs propres indications.

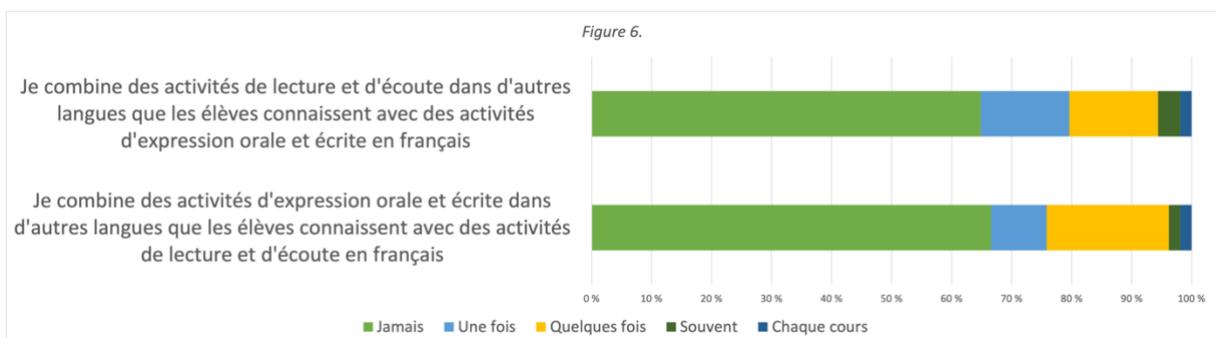


Comme l'indique la figure 4, presque la moitié des participants, 46 %, encouragent souvent les élèves à explorer et à utiliser leurs complète répertoire linguistique en classe. 11 % le font

chaque cours, 28 % le font quelques fois et un plus petit pourcentage le font jamais ou seulement une fois par mois. Les chiffres concernant l'encouragement de traduction du français vers l'anglais ou d'autres langues que les élèves connaissent, diffèrent considérablement. 43 % des participants n'encouragent jamais la traduction du français vers l'anglais, 17 % le font une fois par mois, 24 % le font quelques fois et 7 % le font souvent. La majorité, 46 %, ne le font jamais avec d'autres langues et l'autre grand pourcentage, 35 %, le font quelques fois.

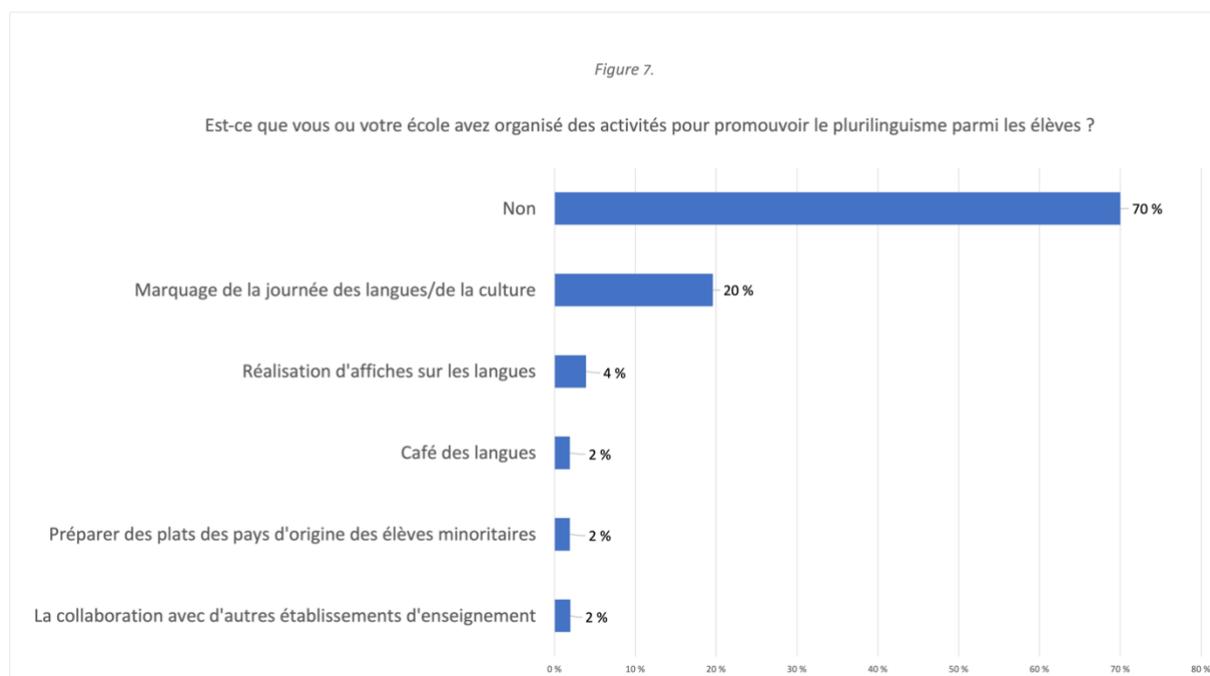


En ce qui concerne la comparaison aux autres langues, la plupart, 48 %, comparent souvent le français au l'anglais, 32 % le font quelques fois et 11 % ont déclaré qu'ils soulignent les similitudes et les différences chaque cours. Le pourcentage des réponses indiquant « jamais » et « une fois » par mois sont minime. La comparaison avec d'autres langues autres que le norvégien et l'anglais est moins fréquente : 20 % des participants ne le font jamais, 15 % le font une fois, 13 % le font souvent et seulement 4 % le font chaque cours. La majorité se trouvent au milieu de l'échelle avec 48 % qui le font quelques fois par mois.



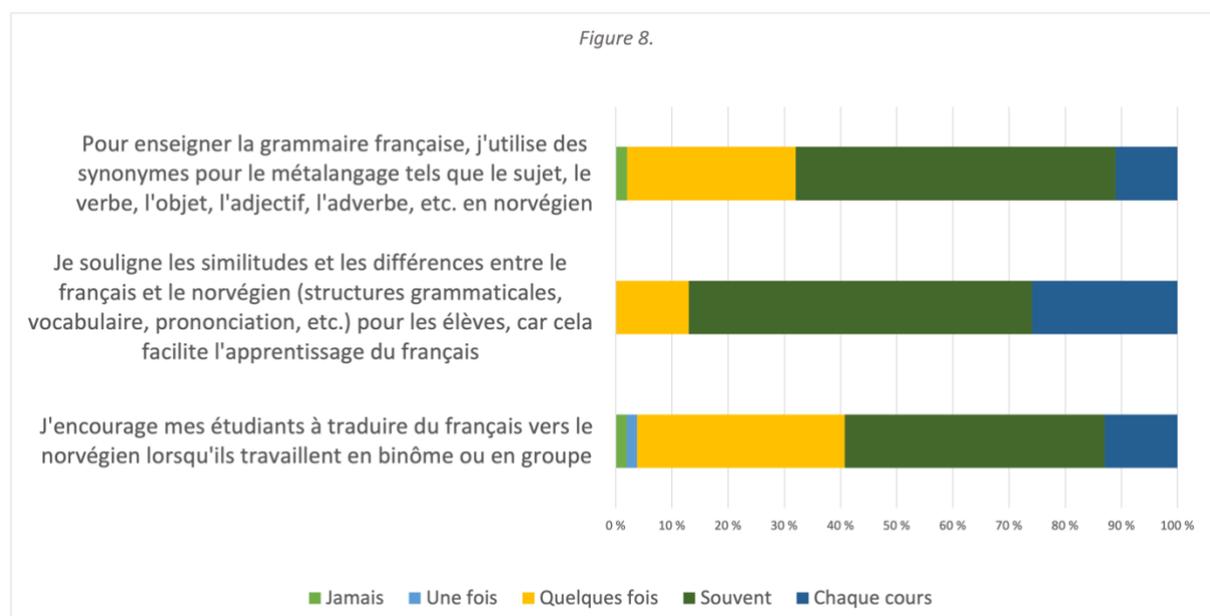
La figure 4 montre dans quelle mesure les participants combinent des activités en d'autres langues avec des activités en français, le premier graphique indiquant des activités de lecture

et d'écoute avec des activités d'expression orale et écrite et vice versa pour le second graphique. Il n'y pas de grande différence entre les deux diagrammes. La grande majorité des deux graphiques, à savoir 65 % et 67 %, n'ont pas pour pratique de combiner des activités en plusieurs langues en cours de FLE. Parmi les participants, 15 % et 9 % le font une fois et 15 % et 20 % le font quelques fois par mois.



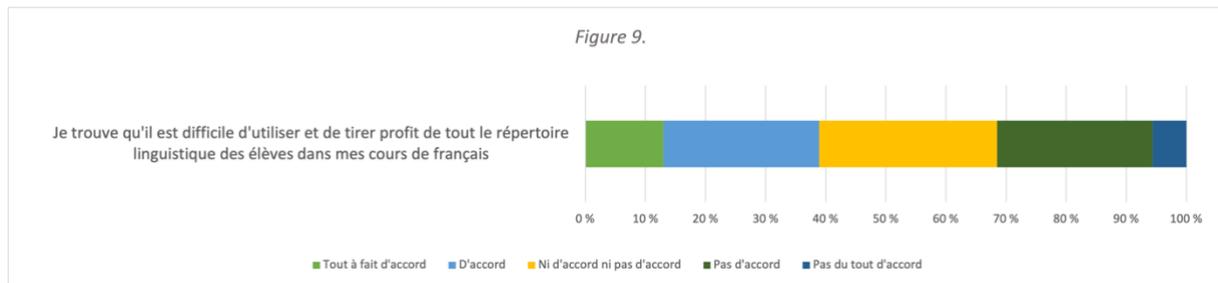
Face à la question de savoir si les enseignants ou leurs écoles ont organisé des activités pour promouvoir le plurilinguisme, la grande majorité, 70 %, ont indiqué « non ». Parmi ceux qui ont dit « oui », 20 % ont organisé diverses activités dans le cadre de la journée des langues telles que des jeux de rôle dans différentes langues, des Kahoots et des concours sur les langues représentés en classe et d'autres activités du centre de langues étrangères. Certaines activités ont également été organisées en dehors des journées des langues et de la culture.

### 4.3 La place de la langue maternelle

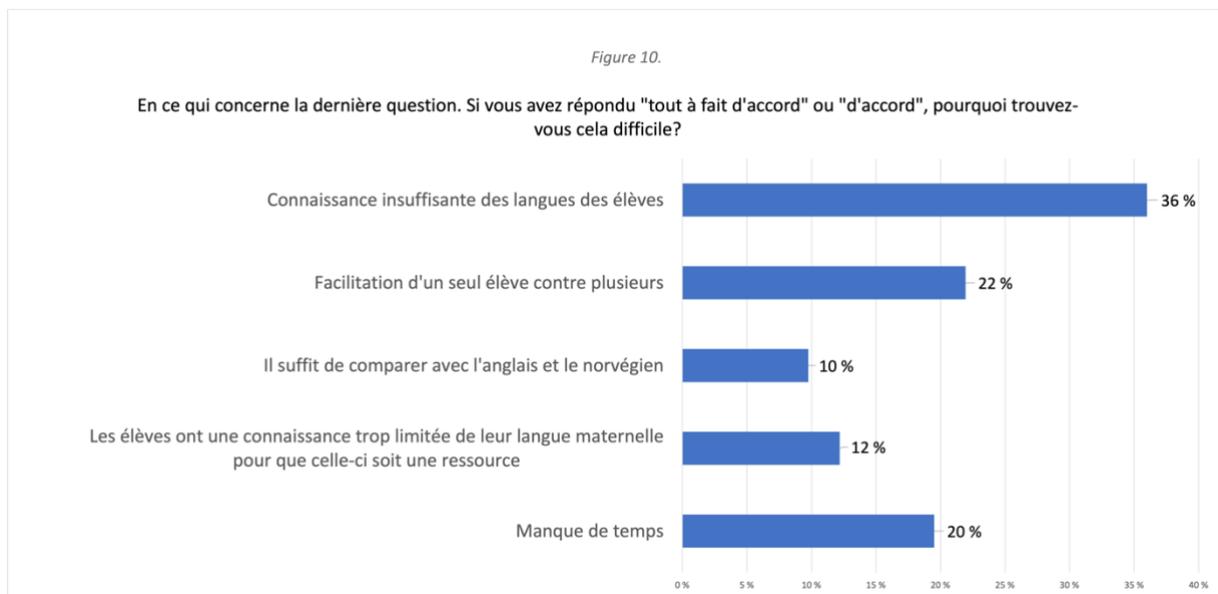


La figure 5 nous donne l'image que le norvégien occupe une place centrale en classe de FLE. La première échelle nous montre la fréquence de l'utilisation du norvégien par des enseignants comme outil d'explication de la grammaire de la langue française en cours. Le plus grand nombre des participants, 57 %, ont indiqué qu'ils utilisent souvent des termes grammaticaux en norvégien. 30 % le font quelques fois par mois et 11 % se servent du norvégien chaque cours pour enseigner la grammaire française. À peine 2 % ont déclaré ne jamais utiliser le norvégien dans ce contexte. Parmi les différentes langues avec lesquelles le professeur compare le français, faisant appel à la figure 4, le norvégien arrive en tête. 61 % comparent souvent le français au norvégien et 26 % le font chaque cours. Personne n'a indiqué qu'il ne le fait jamais ou seulement une fois par mois. Enfin, l'encouragement de la traduction du français vers le norvégien est également fort. La plupart des participants encouragent quelques fois, 37 %, ou souvent, 46 %, la traduction du français vers le norvégien, et 13 % le font chaque cours.

#### 4.4 Les autres données : Les défis liés à l'exploitation du plurilinguisme



La figure 6 montre dans quelle mesure les participants sont d'accord ou non avec l'affirmation. Comme nous pouvons le voir sur le graphique, les réponses des enseignants sont assez bien réparties. 13 % des participants sont « tout à fait d'accord » et 26 % sont « d'accord » sur le fait qu'il est difficile d'exploiter la totalité du répertoire linguistique des élèves. Le pourcentage à droite de l'échelle est presque identique à celui de gauche ; 26 % ne sont « pas d'accord » mais un nombre plus faible, 6 %, ont indiqué qu'ils ne sont « pas du tout d'accord ». 30 % des participants se situent au milieu avec « ni d'accord ni pas d'accord ».



Les participants ont été invités à justifier leur accord ou leur désaccord sur le fait qu'il était difficile de tirer parti du plurilinguisme de leurs élèves, mais seuls ceux qui ont indiqué « tout à fait d'accord » ou « d'accord » ont donné une explication de leur point de vue. La figure 11 montre les défis liés à l'exploitation du plurilinguisme des élèves en classe de FLE. 36 % des participants trouvent que c'est difficile parce qu'ils ne connaissent pas si bien ou ne maîtrisent pas toutes les langues de leurs élèves. 22 % ont évoqué la facilitation d'apprentissage et ont

indiqué qu'il est plus facile de faciliter l'enseignement pour la majorité et non pour l'unique élève qui a plusieurs autres langues maternelles. 10 % pensent qu'il suffit de comparer le français avec l'anglais et le norvégien. Il y a ceux qui trouvent que c'est difficile de tirer parti du plurilinguisme car ils éprouvent que leurs élèves aient une connaissance trop limitée de leur langue maternelle pour que celle-ci soit une ressource dans l'apprentissage du français. Enfin, 20 % des participants ont déclaré que le manque de temps pendant les cours de français constitue le plus grand obstacle.

## 5. Discussion

Notre étude visait à étudier les attitudes, les croyances et les pratiques pédagogiques des enseignants norvégiens concernant l'enseignement plurilingue dans leur classe de français. Dans ce chapitre, nous allons discuter nos questions de recherche à la lumière des résultats de notre questionnaire et le cadre théorique présenté précédemment. Comme pour la présentation des données, ce chapitre sera divisé en trois parties principales : les attitudes et les croyances en matière de plurilinguisme (5.1), les pratiques pédagogiques plurilingues (5.2) et la place de la langue maternelle (5.3). Enfin, nous résumerons quelques points concernant le fossé entre la théorie et la pratique (5.4) et discuterons à la fin les limites de l'étude (5.5).

### 5.1 Les attitudes et les croyances en matière de plurilinguisme

Notre première question de recherche cherchait à explorer la nature des attitudes et des croyances des enseignants face au plurilinguisme dans l'apprentissage du FLE.

#### 5.1.1 *Que signifie-t-il d'être plurilingue ?*

A la question ouverte portant sur la signification d'être plurilingue, la perception du phénomène par les enseignants s'est révélée mitigée (voir figure 3). Il convient de noter que 11 % des réponses étaient des interprétations erronées de la question qui ne portaient pas sur la définition du plurilinguisme mais plutôt sur les effets du plurilinguisme ou sur ce qu'il représente pour le participant lui-même, y compris sur les émotions que le phénomène évoque. Par exemple, un participant a répondu uniquement par le mot « joie ». Ces interprétations ont donc été invalidées.

Pour ce qui est du reste, près de la moitié des personnes sondées ont évoqué ce qui est peut-être la définition la plus centrale de la compétence plurilingue, à savoir la capacité d'un individu à communiquer, plus précisément, à comprendre et à se faire comprendre en plusieurs langues. Cette compréhension du fait d'être plurilingue correspond à la description donnée du CECR (Conseil de l'Europe, 2001) et est celle qu'on trouve dans le nouveau curriculum LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2022). Conformément à l'approche communicative, il n'est pas suffisant de connaître seulement la nature des structures

grammaticales, de l'intonation et de l'orthographe d'une langue, il faut savoir comment les utiliser dans les interactions sociales de manière compréhensible et adéquate (Bjørke & Haukås, 2020; Christiansen, 2020). Plusieurs des participants ont accentué ce trait, l'un d'entre eux notant qu'être plurilingue signifie d'avoir « la connaissance de plusieurs langues et l'expérience de leur utilisation »<sup>2</sup>.

Concernant la définition du plurilinguisme, il est intéressant de constater que certains participants ont une compréhension du plurilinguisme plus restrictive que les 50 % qui ont évoqué la caractéristique communicative. En effet, 1 sur 10 des enseignants de notre questionnaire sont d'avis qu'il faut avoir un niveau comparable à celui d'un natif dans les langues qu'on parle pour pouvoir entrer dans la catégorie des plurilingues. Les participants remarquent, entre autres, dans leurs réponses qu'il faut « parler couramment plus d'une langue »<sup>3</sup>, « maîtriser plusieurs langues à peu près au même niveau que la langue maternelle »<sup>4</sup> et qu'il faut avoir un niveau « C1 ou supérieur dans une langue donnée »<sup>5</sup>, faisant ainsi référence au classement du niveau de maîtrise d'une langue étrangère du CECR (Conseil de l'Europe, 2018). Ces perceptions de la compétence plurilingue comme la maîtrise de plusieurs langues de façon courante suggère l'existence d'une idéologie monolingue chez les enseignants et nous ramène à l'approche traditionnelle d'évaluer les compétences linguistiques d'une personne, à savoir que le locuteur natif est l'idéal et l'élément de référence (Europarat, 2020, p. 123; Moore, 2006, p. 211). Néanmoins, comme précédemment évoqué dans notre cadre théorique, cette conception a été rejetée par le Conseil de l'Europe (2001) et va à l'encontre de sa définition du plurilinguisme, qui constate que les compétences linguistiques sont de degrés variables, incohérents, déséquilibrés et évolutifs (Conseil de l'Europe, 2001; Coste et al., 2009; Moore, 2006). Autrement dit, il n'est pas impératif que la maîtrise de plusieurs langues soit totale ou parfaite, comme il est précisé dans le modèle monolingue. Pourtant, le fait qu'un participant sur dix pense que la maîtrise totale des langues est nécessaire pour être définie comme plurilingue, illustre ce que soulignent Jessner (2008c) et Myklevold (2022b) : à savoir qu'il existe encore des attitudes monolingues à l'école, montrant ainsi que l'approche plurilingue n'est pas encore aussi ancrée dans la pratique qu'elle ne l'est dans la théorie.

---

<sup>2</sup> La phrase originale en norvégien : « Å ha kjennskap til flere språk og erfaring med å bruke dem. »

<sup>3</sup> La phrase originale en norvégien : « At du snakker mer enn ett språk flytende. »

<sup>4</sup> La phrase originale en norvégien : « Beherske flere språk tilnærmet samme nivå som morsmålet. »

<sup>5</sup> La phrase originale en norvégien : « C1 eller høyere i et gitt språk. »

Le risque de définir le plurilinguisme sur la base d'une compétence linguistique courante ou équivalente à celle d'un natif, c'est que l'on exclut les élèves qui n'ont pas des compétences linguistiques aussi élevées, mais qui quand même sont capables de communiquer de manière simple dans différentes langues. Le critère de spécificité se retrouve également dans un autre 10 % des participants, définissant la personne plurilingue comme un individu qui maîtrise plusieurs langues à la fois à l'oral et à l'écrit. Il est indéniable que les compétences écrites et orales sont essentielles à la communication. Toutes les deux sont des compétences que le programme scolaire exige des élèves qu'ils développent et maîtrisent dans l'acquisition des langues étrangères (Kunnskapsdepartementet, 2022, p. 3-4). Néanmoins, en se basant sur une définition étroite du terme, que ce soit qu'il faut avoir un niveau d'un natif ou avoir à la fois des compétences écrites et orales dans une langue donnée, on risque d'exclure des élèves dans la classe. Car selon cette définition, un élève norvégien ayant de très bonnes compétences en anglais, capable de communiquer à l'oral en arabe, mais sans être en mesure de communiquer à l'écrit, et qui peut également se faire comprendre en français à la fois à l'oral et à l'écrit, mais seulement à un niveau basique, ne sera pas considéré comme plurilingue par l'enseignant. Avec une perception aussi limitée du plurilinguisme, il est difficile de croire que l'enseignant encouragera l'élève à utiliser sa connaissance d'autres langues comme ressource pour l'apprentissage du français pendant les cours, lorsqu'il ne reconnaît pas l'identité langagière complète de son élève. Comme évoqué par Haukås (2016, p. 1-2; 2014, p. 97), il est important que l'enseignant aide les élèves à reconnaître la ressource potentielle qu'il possède dans son répertoire linguistique car il n'en est pas toujours conscient. D'un point de vue plus large, chaque compétence linguistique d'autres langues possède de la valeur, même s'elle est partielle et déséquilibrée (Conseil de l'Europe, 2001; Coste et al., 2009). À partir d'une perspective conforme au CECR, « le profil des capacités langagières peut être différent d'une langue à d'autres » (Coste et al., 2009, p. 11), et il n'est donc pas requis de posséder à la fois une compétence orale et une compétence écrite dans toutes ses langues ou une maîtrise linguistique parfaite pour se définir plurilingue.

Bien qu'il ne s'agisse pas d'un pourcentage représentatif des participants, il est à remarquer qu'un nombre limité d'enseignants croient également en une définition du terme qui n'inclut que des personnes issues d'un milieu migrant plurilingue, parlant plus qu'une langue au quotidien. Comme souligné par Calafato (2021, p. 2), il n'est pas surprenant que les immigrants deviennent, pour certains, la simple image du plurilinguisme, vu que la grande diversité dans

de nombreux pays est due, entre autres, à l'immigration. Même si certains chercheurs, présentés dans Haukås (2022, p. 289) et Myklevold (2022a, p. 33), prennent comme point de départ cette définition sélective, elle ne correspond pas à la définition du plurilinguisme dans le programme d'enseignement d'aujourd'hui, à savoir que tous les élèves dans l'école norvégienne sont considérés comme plurilingues (Kunnskapsdepartementet, 2022, p. 3). Si les enseignants fondaient leur définition uniquement sur l'aspect d'immigration et de minorité, pas moins de 80 % des élèves dans les écoles seraient exclus (Bufdir, 2022). Effectivement, comme le montre la Figure 3, seuls 4 % ont exprimé ce point de vue, et il est donc probable que la majorité qui ne l'ont pas indiqué ne fait pas de distinction entre les personnes issues de minorités et les personnes non issues de minorités dans leurs idées sur la signification du plurilinguisme. Néanmoins, parmi les participants ayant ce point de vue, l'une des réponses s'est particulièrement distinguée : l'enseignant d'origine norvégienne qui en plus que le norvégien parlait l'anglais, l'allemand, le français et l'italien, ne s'est toutefois pas défini comme plurilingue, vu qu'il n'était ni issu d'une famille pluriculturelle ni ne pratiquait plusieurs de ses langues quotidiennement. Le fait qu'un enseignant de langues ne se considère pas comme plurilingue malgré ses compétences linguistiques étendues est potentiellement conflictuel, vu que ses croyances en matière du plurilinguisme, et donc la façon dont il ou elle envisage son propre plurilinguisme, peuvent influencer la mise en œuvre de pratiques d'enseignement plurilingues (Haukås, 2016, p. 3). Si l'enseignant considère seulement les élèves migrants ou de minorité comme de véritables plurilingues, on peut se demander comment il sera capable de mettre en œuvre une pratique d'enseignement plurilingue englobant tous les élèves, comme c'est l'objectif du programme d'études (Kunnskapsdepartementet, 2022). La focalisation sur la caractéristique d'immigration d'un plurilingue se pose également comme problème étant donné que le rôle d'un enseignant de FLE n'est pas seulement d'enseigner le français, mais il implique également d'être en soi-même un modèle linguistique pour ses élèves, comme l'a déclaré Otwinowska (2014, p. 4). À partir d'une compréhension aussi étroite, l'enseignant échouera en tant que modèle plurilingue s'il n'est pas issu d'un milieu migrant plurilingue.

En ayant une compréhension du plurilinguisme qui exclut certaines des compétences linguistiques des élèves, l'enseignant signalera d'une manière que ces langues ou ces compétences n'ont pas ou peu de valeur. Cela peut potentiellement affecter l'élève d'une manière négative vu que la langue et l'identité forment un tout étroitement lié (Krulatz et al., 2018d; Myklevold, 2022b, p. 42). En rejetant les langues des élèves, on rejette aussi d'une

certaine manière l'élève lui-même, ou du moins, il est probable que ce peut être perçu comme tel par l'élève. Lorsque l'élève est jugé sur la base des définitions strictes et de l'idéal locuteur monolingue, il est aussi envisageable que l'élève ait l'impression qu'il n'est pas un « assez qualifié » plurilingue ou même qu'il est un « locuteur natif échoué » (ma traduction, Cenoz & Gorter, 2023, p. 190), ce qui notamment peut avoir un impact négatif sur le processus d'apprentissage (Calafato, 2021, p. 2). Krulatz et al. (2018d) souligne que la valorisation et l'inclusion du répertoire linguistique des élèves aident à former et développer leur identité plurilingue ainsi qu'à donner le sentiment d'être accepté et d'être inclus. Cela aura sans aucun doute un impact sur la motivation (Pujol-Ferran et al., 2016, p. 531) de l'élève qui aura en conséquent probablement, en général, une meilleure qualité de vie à l'école. Ainsi, le fait de ne pas valoriser les répertoires et identités linguistiques des étudiants pourrait avoir l'effet inverse, c'est-à-dire que l'étudiant pourrait se sentir exclu (Coste, 2008), démotivé et subir un stress inutile en essayant d'atteindre un niveau natif dans sa L3 qu'il ne pourra jamais atteindre (Cenoz & Gorter, 2023, p. 190). Comme l'étudiant ignore le plus souvent ses banques de ressources plurilingues et métacognitives (Otwinowska, 2014), le fait de ne pas les valoriser et de ne pas les inclure explicitement en tant qu'enseignants prive les étudiants d'un apprentissage et d'une expérience linguistiques « plus significatifs et plus efficaces » (ma propre traduction, Kunnskapsdepartementet, 2022, p. 3), comme cité dans le curriculum.

Il n'est pas surprenant que les enseignants aient des idées divergentes sur ce que signifie d'être plurilingue lorsque même les chercheurs sont divisés sur les aspects et les critères qui définissent le phénomène, comme présenté dans l'ouvrage de Myklevold (2022b, p. 33). Le fait que les enseignants aient des points de vue différents suggère qu'il s'agit d'un phénomène à multiples facettes, et il serait surprenant qu'une identité aussi complexe et diverse que l'est le plurilinguisme, puisse être représentée par une seule définition et une seule compréhension de la part de l'enseignant. Néanmoins, la raison peut également être liée au manque d'une définition du terme dans le programme scolaire LK20 (Vikøy & Haukås, 2021, p. 5), appelant ainsi à des définitions plus précises des programmes d'études afin de garantir une interprétation plus commune parmi les enseignants de FLE. Néanmoins, le fait d'avoir les mêmes convictions positives et inclusives sur le plurilinguisme ne garantit pas nécessairement la réussite de la mise en œuvre d'une approche plurilingue. Comme nous verrons plus loin, celle-ci peut être influencée par plusieurs facteurs.

### 5.1.2 *Le plurilinguisme comme ressource*

Les réponses au questionnaire montrent une attitude largement positive à l'égard du plurilinguisme. Dans notre échelle de Likert, nous avons vu que plus de 95 % des enseignants trouvent que l'ensemble du répertoire linguistique des élèves peut être une ressource pour l'élève dans l'apprentissage d'une langue additionnelle, et ces résultats sont donc conformes à des recherches antérieures (Alisaari et al., 2019; Falk & Lindqvist, 2022; Haukås, 2016). Ces attitudes majoritairement positives à l'égard du plurilinguisme peuvent avant tout être le résultat de plusieurs années de promotion du plurilinguisme au niveau sociopolitique, car les enseignants montrent qu'ils partagent en grande partie la croyance de l'élément clé sur le plurilinguisme de la réforme scolaire de LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2022, p. 3) et du CECR (Conseil de l'Europe, s. d.-d). Il est également possible que ces croyances ne soient pas nécessairement liées à des changements dans le programme scolaire, mais qu'elles soient simplement le résultat de convictions purement personnelles. Une attitude positive peut aussi suggérer que les enseignants sont bien informés et éduqués sur les avantages qu'offre l'utilisation de son répertoire plurilingue dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Néanmoins, vu que notre étude ne s'est pas penchée sur la question de savoir dans quelle mesure ils sont informés ou non de la littérature actuelle sur le sujet, il est difficile de tirer des conclusions sur ce point. Toutefois, d'autres recherches indiquent que l'approche plurilingue n'occupe pas une place à sa juste importance dans les programmes de formation des enseignants, et que les enseignants ne disposent donc pas des connaissances suffisantes sur le plurilinguisme comme un atout dans l'apprentissage, ni de la formation nécessaire pour le mettre en œuvre (De Angelis, 2011; Otwinowska, 2014). Sur la base de ces découvertes, la formation éducative de nos enseignants n'est probablement pas l'explication la plus prééminente à nos résultats majoritairement positifs.

Concernant leur attitude à l'égard du transfert linguistique, les participants font preuve d'une attitude légèrement plus conservatrice. En effet, la majorité, 77 % des participants, ne trouvent pas que l'utilisation de plusieurs langues différentes peut désorienter l'élève, se positionnant ainsi en ligne par rapport à la littérature actuelle (Bialystok & Craik, 2010; De Angelis, 2011; Jessner, 2008c; Marian & Shook, 2012). Néanmoins, 15 % des participants indiquent qu'ils sont indifférents au sujet et 7 % répondent qu'ils, en effet, trouvent l'affirmation juste. Bien que le pourcentage soit plutôt bas, il indique ce que De Angelis (2011, p. 227) affirme, à savoir que les conceptions monolingues des interactions de langues n'ont pas entièrement

disparu de l'école. En prenant une approche monolingue et en considérant le plurilinguisme comme une menace pour l'apprentissage des langues, on risque de « priver involontairement [les] élèves de plusieurs compétences » (Cenoz, 2013 dans Calafato, 2021, p. 2), dont l'une est celle de la métalinguistique.

### *5.1.3 La conscience métalinguistique*

Une approche plurilingue de l'enseignement des langues étrangères vise, entre autres, à développer la conscience métalinguistique des élèves qui, à son tour, renforce le processus actuel et futur d'acquisition d'une langue étrangère (Calafato, 2021, p. 3; Cenoz & Santos, 2020, p. 2; Hoppe, 2022, p. 112). Néanmoins, pour que cela se produise, c'est essentiel que l'enseignant possède une conscience métalinguistique développée (Otwinowska, 2014, p. 100). Nos données sur les croyances peuvent, à première vue, suggérer qu'une telle compétence est présente chez les enseignants de notre enquête. D'abord, ils sont effectivement d'accord sur le fait que les stratégies d'apprentissage peuvent être transférées d'une langue à l'autre. Ensuite, ils pensent que c'est important de comparer des mots et des constructions grammaticales en français à d'autres langues. Comme l'utilisation des similitudes et des différences linguistiques fait partie intégrante de la manière dont les gens apprennent les langues, il est essentiel que les enseignants soient d'abord et avant tout conscients de son rôle important dans l'apprentissage des langues et qu'ils sachent ensuite comment reconnaître de telles connexions linguistiques entre les langues (Ringbom, 2007, p. 2 dans Otwinowska, 2014, p. 101). Bien que les réponses majoritairement positives de nos participants puissent être une indication de l'existence d'une conscience métalinguistique, c'est important de souligner que notre enquête ne comportait pas suffisamment de questions sur les croyances en matière de plurilinguisme visant réellement à mesurer la conscience métalinguistique des enseignants, ce qui nous a finalement laissé trop peu de données pour tirer des conclusions valides. Les données à notre disposition nous donnent cependant quelques indications qui peuvent possiblement prédire l'étendue de la mise en œuvre d'une approche plurilingue des enseignants en cours de FLE. Le fait que les enseignants de notre enquête parlent au moins 3 langues et la grande majorité parmi eux, 68 %, parlent même 4 langues ou plus, augmente la possibilité pour qu'ils puissent avoir une telle conscience plurilingue élevée. Jarvis & Pavlenko (2007, dans Otwinowska, 2014, p. 102) affirment que plus on connaît de langues, plus la conscience plurilingue est accrue et plus il est facile de détecter les similitudes et les contrastes translinguistiques. Cependant, ce n'est pas seulement

l'accumulation des langues qui entre en jeu, il faut également avoir un haut degré de maîtrise linguistique dans chaque langue (Jessner, 2006 dans Otwinowska, 2014, p. 102), un facteur que nous n'avons toutefois pas questionné parmi nos participants.

## *5.2 Les pratiques pédagogiques plurilingues*

Notre deuxième question de recherche cherchait à explorer dans quelle mesure les enseignants de FLE implémentent des pratiques pédagogiques plurilingues et ouvrent à l'ensemble des langues représentées en cours.

### *5.2.1 L'utilisation de l'anglais par rapport à d'autres langues*

Comme nous l'avons vu, plus de 9 enseignants sur 10 pensent qu'il est important de comparer le français avec d'autres langues lorsque les mots et les constructions grammaticales sont similaires. Nos données montrent néanmoins que la mesure dans laquelle l'enseignant lui-même se réfère en pratique à d'autres langues que le norvégien ou encourage ses élèves à utiliser d'autres langues dans le cours du français, s'avère dépendre à la fois du type de langue et du type d'activités en question.

La première tendance est que les enseignants utilisent globalement un peu plus l'anglais comme langue de référence que d'autres langues, à l'exception du norvégien. 1 participant sur 5 déclare qu'il ne compare jamais le français avec des langues autres que l'anglais et le norvégien. Un des facteurs possibles de ce phénomène peut être la typologie/psychotypologie et donc le degré de proximité ou d'éloignement formel ou perceptif des langues à disposition (Jessner, 2008c; Trévisiol-Okamura, 2021). Puisque l'anglais est relativement proche du français dans le sens qu'il partage une partie du lexique, il peut ainsi être plus facile d'apprendre et de mémoriser du vocabulaire en français en s'appuyant sur les connaissances linguistiques de l'élève déjà connues en anglais. Il peut donc être possible que les enseignants perçoivent les formes linguistiques de l'anglais comme plus proche au français que celles d'autres langues représentées parmi les élèves et ainsi donc utilisent dans une plus large mesure l'anglais comme langue source à la langue cible comparé à d'autres langues lorsqu'ils font eux-mêmes, ou encouragent les élèves à faire, des comparaisons translinguistiques. Néanmoins, comme nous ne savons pas exactement quelles sont ces « autres langues » avec

lesquelles les enseignants comparent le français, il est difficile de discuter de leur degré de proximité avec la langue française, mais comme toutes les langues sont liées entre elles car elles s'influencent mutuellement depuis la nuit des temps (Otwinowska, 2014, p. 101), des langues qui semblent à première vue très différentes peuvent en fait présenter des similitudes dont on peut tirer parti. Cela peut toutefois demander du temps et des ressources à l'enseignant pour obtenir des informations utiles sur les différentes langues qui le rend possible de remarquer de telles similarités translinguistiques et d'en profiter, ce que nous discuterons cependant plus en détail par la suite.

Même si c'est très utile pour l'apprentissage de remarquer les similarités entre des langues, il ne faut pas non plus négliger l'importance qu'impliquent les relations linguistiques contrastives. Effectivement, pour pouvoir utiliser la langue cible de manière correcte et idiomatique, il est primordial de se concentrer également sur ce qui distingue la L3 de la langue en question afin d'éviter les copier-coller maladroits de la langue source vers la L3 (Johansson, 2008, p. 9). Comme Bardel (2006) constate, « la parenté linguistique n'implique pas toujours la ressemblance » (Bardel, 2006, p. 20). Le cas des faux-amis peut être une source de confusion et illustre ainsi donc ce point. Si un apprenant norvégien par exemple croise le mot français « addition » (en anglais « sum » ou « bill »), il risque de le confondre avec le mot anglais « addition » (en français « ajout »), qui est identique à l'écrit et se ressemble à la prononciation, mais dont la signification est très différente. En se concentrant sur les relations contrastives des langues, l'apprenant prend conscience des situations linguistiques dans lesquelles il n'est pas préférable de transférer directement des mots, des structures ou des règles de la langue maternelle ou seconde vers la langue cible, ce qui lui permet d'élargir la conscience métalinguistique (Hoppe, 2022, p. 112) et d'éviter les interférences qui conduiraient à des erreurs systématiques dans la langue étrangère (Johansson, 2008, p. 9). Ainsi, l'analyse contrastive linguistique peut également être utile à la construction de la grammaire dans la langue cible, car elle ajoute de nouvelles compréhensions ou des compréhensions corrigées aux représentations mentales et les rend plus stables (Listhaug, 2023, p. 14).

Des questions de capacité et de temps se posent également dans l'évaluation du choix de langue. Il est indéniable que le rôle d'enseignant implique un grand nombre de tâches et généralement trop peu de temps pour les exécuter toutes avec rigueur. Il est donc compréhensible que 2 enseignants sur 10 expliquent leurs difficultés concernant la mise en

œuvre des pratiques pédagogiques plurilingues par le manque de temps. Des résultats similaires sont observés dans l'étude de Vikøy et Haukås (2021, p. 11), où les enseignants ont également fait part de leur difficulté à gérer les nombreux objectifs de compétence avec trop peu de temps à leur disposition. Face à une horloge qui tourne en permanence, il est prévisible que certains enseignants veuillent s'assurer qu'ils couvrent le plus grand nombre d'élèves possible avec leurs activités et ils ont ainsi donc recours à l'anglais (ou le norvégien) comme langue connue de tous.

De plus, un autre 2 sur 10 des enseignants qui trouvent que c'est difficile d'exploiter le plurilinguisme en classe, mentionnent que ceci est à cause du déséquilibre de langues représentées en classe et que c'est plus effectif et facile de faciliter pour la majorité que pour la minorité en classe. En se référant ou en encourageant leurs élèves à faire appel à leurs compétences anglaises, les enseignants sont ainsi en mesure de faire appel aux compétences de tous leurs élèves en même temps, alors qu'en faisant appel à une langue que seuls un ou deux élèves parlent, ils ne couvriront pas le reste de la classe. De telles déclarations suggèrent que les autres élèves ne peuvent pas tirer profit d'une langue inconnue, ce qui va à l'encontre du principe des pratiques pédagogiques plurilingues. En exploitant le complet répertoire linguistique en classe, les élèves ont notamment la possibilité d'apprendre les uns des autres, de devenir plus conscients de la diversité linguistique qui existe dans le monde, ainsi que de développer de nouvelles pratiques linguistiques et « des attitudes ouvertes à l'altérité » (Conseil de l'Europe, s. d.-b; Garcia & Wei, 2014; Vogel & García, 2017, p. 10). Même si l'enseignant doit faciliter la formation en tenant compte de l'ensemble de la classe, il ne faut pas non plus oublier que le concept du suivi individualisé du programme scolaire inclut également une facilitation de chaque élève (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Cela n'implique pas que l'enseignant doive faire appel à toutes les autres langues représentées dans la classe en plus de l'anglais pendant chaque cours, ce qui serait en effet irréaliste. Mais en variant les approches et les activités au fil du temps, l'enseignant devrait être en mesure de faire en sorte que tous les élèves se sentent inclus et bénéficient de l'enseignement (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

L'accent mis sur l'anglais peut également être expliqué par la place particulière que la langue occupe dans la société en Norvège. Comme les enfants norvégiens y sont exposés dès leur plus jeune âge, certains affirment que l'anglais est presque comparable au statut d'une L1 aujourd'hui même si la langue est officiellement définie comme une L2 en Norvège (Brevik

& Rindal, 2020). Cette langue que les élèves utilisent sur de multiples plateformes, que ce soit entre eux, sur Internet, lors de voyages à l'étranger ou dans des contextes informels comme en écoutant de la musique, en jouant à des jeux et en regardant des films, pour ne citer qu'elles, constitue une source majeure de connaissances qu'ils peuvent utiliser dans le cadre du cours de français. Mais l'anglais joue également un rôle pour l'enseignant. Les recherches antérieures montrent que les enseignants eux-mêmes sont généralement plus compétents en anglais et donc plus confiants pour l'utiliser en cours, en comparaison avec d'autres langues (Otwinowska, 2014, p. 115). Qu'on se sente confiant ou pas est non seulement lié aux compétences linguistiques dans la langue en question, mais c'est également lié au degré de conscience métalinguistique, vu qu'une « connaissance approfondie de plusieurs langues permet [aux enseignants] d'être mieux préparés à s'engager pleinement dans [les pratiques pédagogiques plurilingues] » comme souligne Calafato (ma propre traduction, 2021, p. 3). Le fait que nos participants ne fassent pas autant appel à d'autres langues peut ainsi donc suggérer que leur conscience métalinguistique n'est pas aussi élevée qu'initialement prévue, même si la majorité d'entre eux parlent plus de 3 langues. D'un autre côté, cela peut également indiquer que le niveau des autres langues dans leur répertoire linguistique est inférieur à un niveau intermédiaire (B1+), qui, selon les travaux d'Otwinowska (2014, p. 115) est le niveau minimum où la conscience linguistique est encore élevée.

Relativement au niveau de compétence linguistique, la question se pose inévitablement de savoir s'il faut ou non maîtriser les langues des élèves pour pouvoir les aider à déployer leur plurilinguisme comme ressource. Parmi ceux qui ont déclaré que c'est difficile d'exploiter le plurilinguisme en classe, presque 4 sur 10 révèlent que c'est dû à la connaissance limitée qu'ils ont des autres langues des élèves. Un des participants faisant parti des 40 % qui trouvent c'est difficile d'ouvrir à la diversité linguistique en classe à cause d'une connaissance linguistique limitée, exprime, effectivement que « pour tirer profit des langues, il faut les maîtriser »<sup>6</sup>. Le participant suggère ainsi que l'enseignant doit être expert de la langue en question pour pouvoir aider l'élève à utiliser ses connaissances sur sa langue maternelle comme un atout dans l'apprentissage. Ce raisonnement va toutefois à l'encontre de ce que Garcia (2008 dans Vikøy & Haukås, 2021, p. 14) affirme, notamment que l'enseignant n'a pas besoin de parler la langue maternelle des élèves pour mettre en œuvre l'exploration du plurilinguisme. Une telle condition serait en effet impossible de réaliser, étant donné le grand

---

<sup>6</sup> La phrase originale en norvégien : « Da måtte jeg ha mestret disse språkene, hvis jeg skulle dra nytte av dem. ».

nombre de langues qui peuvent être remises en question, car comme un autre participant ont accentué : « [...] les langues que les élèves apportent de chez eux changent rapidement d'une année à l'autre »<sup>7</sup>, et il serait irréaliste d'attendre de l'enseignant qu'il maîtrise toutes les langues dans sa classe à tout moment. En effet, Garcia et Wei (2014, p. 93) constate qu'en tant qu'enseignants, il faut renoncer le rôle d'expert et reconnaître que ses propres connaissances linguistiques ne pourront jamais couvrir celles de tous leurs élèves. C'est effectivement l'élève qui est « l'expert dans sa propre langue » (ma propre traduction Brøyn, 2020) et l'enseignant doit en conséquence prendre le rôle comme facilitateur, mettre en place de diverses activités qui éveillent la conscience métalinguistique (Hoppe, 2022, p. 111) et donner aux élèves « des outils [pour qu'ils puissent] devenir des explorateurs de plus en plus indépendants des langues et de leur propre identité plurilingue » (ma propre traduction, Vikøy & Haukås, 2021, p. 6). Une telle croyance qui conditionne la maîtrise d'une langue, nous ramène à l'approche monolingue et suggère encore une fois qu'elle est, à des degrés divers, en vigueur chez les enseignants d'aujourd'hui.

### *5.2.2 Les différentes pratiques pédagogiques plurilingues*

Nos données montrent de plus un écart entre les différents types de pratiques pédagogiques plurilingues. Il semble que les enseignants soient plus confortables à faire des analyses translinguistiques qui constituent à souligner les similitudes et les relations entre, par exemple, les mots, la prononciation ou les structures grammaticales en français et leurs équivalents en anglais ou dans les autres langues de l'élève, plutôt que de mettre en œuvre la traduction plurilingue ou l'alternance des langues. Effectivement, plus que 4 sur 10 n'encouragent jamais la traduction plurilingue et presque 7 sur 10 n'alternent jamais des langues dans l'input et l'output, bien que ces pratiques sont également des moyens d'étayer l'apprentissage de la langue cible (Fuster, 2022, p. 4-5; Pujol-Ferran et al., 2016). En revanche, nos données montrent que la traduction vers le norvégien est considérablement encouragée par les enseignants. D'après Joyce (2018, p. 225), si la traduction dans la L1 est fournie plutôt que les définitions dans la langue cible, les apprenants ont plus de latitude pour concentrer leur ressources cognitives sur l'acquisition d'un vocabulaire qui est inconnu pour eux et moins sur l'apprentissage des significations de la langue cible, ce qui notamment est

---

<sup>7</sup> La phrase originale en norvégien : « Jeg kan ikke elevenes morsmål. En god ordbok mellom de ulike språkene kunne vært til hjelp, men det skifter jo fort fra år til år hvilke språk elevene har med seg hjemmefra. ».

premièrement le cas pour les apprenant dont les compétences linguistiques sont plutôt faibles. Il est toutefois important que les enseignants soient conscients du fait que, bien que le norvégien en général soit la L1 de la majorité des élèves dans les classes norvégiennes, une grande partie d'entre eux possèdent d'autres L1s dans leur répertoire, particulièrement à Oslo et ses alentours où un grand nombre d'immigrés plurilingues s'est installé (Bufdir, 2022). Il est donc essentiel que les enseignants leur font savoir explicitement que toutes les langues de leur répertoire linguistique ont de la valeur et peuvent être bénéfiques pour l'apprentissage du français, que ce soit l'arabe, le polonais, le norvégien ou d'autres langues des élèves. Cependant, afin de bénéficier des avantages de leur propre plurilinguisme et de développer leur conscience métalinguistique, ils doivent avoir « suffisamment d'opportunités » de le faire en classe, constate Cenoz et Santos (2020, p. 2). Effectivement, on peut discuter de ce qu'implique exactement avoir « suffisamment d'opportunités ». Cela implique-t-il de donner des opportunités aux élèves d'exploiter le répertoire plurilingue et de développer la conscience métalinguistique dans chaque cours ? Ou est-ce qu'il suffit de le faire seulement quelques fois par mois ? Cenoz et Santos (2020) ne donnent pas de réponse précise à cette question, mais il est logique d'affirmer que le fait de ne jamais mettre en œuvre de pratiques pédagogiques plurilingues ou de ne le faire qu'une fois par mois ne peut pas être suffisant.

### 5.3 La place de la langue maternelle

Notre troisième et dernière question de recherche cherchait à mieux comprendre la place que la langue maternelle occupe dans les cours de français langue étrangère.

#### 5.3.1 *Le norvégien comme langue commune*

Nos données révèlent que de toutes les langues représentées en classe de FLE, à ne pas compter le français, le norvégien est celle à laquelle les enseignants se réfèrent et qu'ils utilisent le plus souvent. Ce rôle particulier que joue le norvégien dans les classes de FLE n'est pas quelque chose d'inattendu. Avec une situation linguistique devenant de plus en plus complexe et hétérogène (Bjørke & Haukås, 2020, p. 23; Svendsen & Røyneland, 2008), nous reconnaissons bien que le norvégien n'est nécessairement pas la langue maternelle de tous les élèves ni non plus de tous les enseignants dans l'école norvégienne. Effectivement, presque 3 sur 10 de nos participants ont indiqué que leur langue maternelle est une autre langue que le

norvégien, et comme précédemment évoqué, 19 % des enfants en Norvège, un chiffre qui ne cessera probablement de s'accroître, sont issus de langues minoritaires, représentant au total plus de 125 langues différentes seulement à Oslo (Bufdir, 2022; Svendsen & Røynealand, 2008, p. 63). Pourtant, le norvégien reste toujours la langue maternelle pour la grande majorité des élèves en Norvège, et comme langue de scolarisation, elle est langue commune pour l'ensemble des élèves et relie ceux et celles de langues maternelles distinctes (Conseil de l'Europe, s. d.-c). Le volume considérable d'utilisation du norvégien par rapport à l'anglais et d'autres langues peut donc être lié au fait qu'elle est, autant que langue de scolarisation, considérée essentielle pour « l'inclusion sociale » (Coste, 2008).

### *5.3.2 L'ouverture à l'ensemble des langues maternelles*

D'une manière, l'utilisation élevée de la langue norvégienne suggère que les enseignants ne considèrent pas la L1 comme un obstacle à l'acquisition de français, ce qui était longtemps le cas, cependant, la petite ouverture que donnent les enseignants aux autres langues maternelles des élèves témoigne qu'elle l'est encore d'une certaine mesure (De Angelis, 2011, p. 227). Les chercheurs ont souligné que l'utilisation de la L1 apporte plusieurs avantages au processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Entre autres, Joyce (2018) constate que la traduction dans la L1 donne l'accès au sens de sorte qu'un apprenant d'un niveau linguistique bas peut concentrer ses ressources cognitives plus sur l'acquisition de nouveaux mots dans la langue cible et moins sur l'apprentissage de la signification de ces mots. L'encouragement fréquent de la traduction en norvégien peut donc être lié à cet avantage cognitif que procure la traduction en L1. Cependant, pour que tous les élèves puissent bénéficier des avantages que procure l'activation de la langue maternelle, l'enseignant ne doit pas limiter ses encouragements et ses activités à une utilisation majeure du norvégien, qui bien entendu est la L1 pour la majorité des élèves, mais encourager et faire en sorte que les élèves ayant d'autres L1s à leur disposition puissent choisir parmi toutes ses connaissances linguistiques. L'une des participantes de notre enquête, qui déclare qu'elle fait souvent appel à l'ensemble du répertoire linguistique des élèves, affirme que ses élèves dont la mère ou le père est italien(ne) ont amélioré leur français et ont fait des révélations linguistiques en se référant à l'italien plutôt qu'au norvégien.<sup>8</sup> Cet exemple montre pourquoi il faut valoriser la diversité

---

<sup>8</sup> Commentaire d'un participant: «Jeg synes det er nyttig å få elever til å tenke gjennom likheter/forskjeller mellom språkene de kan, men det er ikke alltid jeg selv vet nok om strukturene i deres morsmål, men jeg spør

linguistique des élèves et comment l'enseignant peut faciliter pour que l'élève puisse acquérir une connaissance plus approfondie de son propre apprentissage linguistique. En tant qu'enseignant, l'un des mandats de la profession est notamment d'aider l'élève « à apprendre à apprendre » (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

### *3.5.3 L'influence translinguistique, le facteur L2 et la conscience métalinguistique*

En discutant des facteurs impliqués dans l'activation du norvégien lors de l'apprentissage du français langue étrangère, il convient de prendre en compte la typologie et le facteur L2. Nos données montrent, un peu à notre surprise, que la comparaison translinguistique est plus fréquente avec le norvégien que l'anglais. Étant donné que l'anglais partage passablement de lexique avec le français, on aurait pu penser que les enseignants le compareraient plus à l'anglais. Néanmoins, il ne faut pas oublier qu'il y a en effet plusieurs similitudes entre le français et le norvégien, entre autres, il y a plusieurs mots issus du latin ou du français en norvégien qui peuvent établir des analogies lexicales, comme les mots « avocat », « balcon » et « chauffeur ». De plus, la proximité linguistique est une question de subjectivité et deux langues différentes peuvent donc être liées les unes aux autres à des degrés divers selon l'individu en question (Trévisiol-Okamura, 2021). L'utilisation plus fréquente du norvégien (L1) que l'anglais (L2) peut, d'un autre côté, suggérer que l'anglais s'est tellement rapproché au statut de L1 qu'il a perdu son caractère d'étrangeté (Falk et al., 2015; Hammarberg, 2001) et qu'il n'a plus les mêmes caractéristiques cognitives et situationnelles qu'une L3, ce qui diminue par conséquent son impact sur le processus d'apprentissage de la L3 (Bardel & Falk, 2012). Ceci n'aurait pas été surprenant, étant donné la place privilégiée de l'anglais dans notre société.

L'activation et l'influence translinguistique de la L1 peut également être liée au degré de conscience métalinguistique, car la L1 tend à exercer une plus grande influence sur la L3 si la compétence métalinguistique de l'apprenant dans la L1 est élevée (Falk et al., 2015). Dans notre enquête, 1 enseignant sur 10 ayant eu des difficultés à ouvrir à la diversité linguistique en classe a déclaré que cela était dû au fait que les élèves dans la langue maternelle n'est pas le norvégien, n'avaient pas une connaissance grammaticale suffisante de leur L1 et que les

---

ofte om de kan forklare meg hvordan det fungerer på deres språk. Jeg synes det er både interessant og nyttig å utforske dette sammen med elevene. F.eks. har jeg fått elever med italiensk mor/far til å bli bedre i fransk ved å ta utgangspunkt i italiensk i stedet for norsk, og de har fått en aha-opplevelse.».

enseignants étaient donc sceptiques quant à la possibilité de l'utiliser comme ressource dans l'acquisition du français. Ces déclarations reflètent les données de l'étude de Haukås (2016), dont les participants ont également révélé des sentiments qui pourraient indiquer qu'ils doutent des capacités métalinguistiques de leurs élèves. Plusieurs des élèves issus d'immigrant ou de minorité ayant une autre L1 que le norvégien n'ont pas nécessairement reçu une formation formelle dans leur langue maternelle, ce qui, selon les recherches, est un facteur central pour le degré de compétence métalinguistique (Falk et al., 2015, p. 228). Pour ces élèves, il est probable qu'il y a un plus grand transfert linguistique qui se manifeste à partir de la L2 et non pas de la L1 (Listhaug, 2023, p. 13). Pour les élèves immigrés dans les classes de FLE, ceci peut suggérer qu'ils possèdent une connaissance métalinguistique plus élevée en norvégien que dans leur langue maternelle, puisque le norvégien a été appris dans un contexte formel et donc partage les mêmes traits cognitifs qui s'activent dans l'acquisition d'une L3 (Trévisiol-Okamura, 2021, p. 7). Au fond, que ce soit la L1 ou la L2 qui favorise le transfert dépend de plusieurs facteurs, plus nombreux que nous pouvons aborder dans le cadre de cette étude. Ce qui est certain, cependant, c'est que l'enseignant d'aujourd'hui se trouve dans un paysage linguistique de plus en plus complexe et diversifié et qu'il est important d'en être conscient, en tant qu'enseignant, et de connaître les réalités plurilingues des élèves afin de pouvoir atteindre le mandat de l'approche plurilingue dans le cours de FLE (Listhaug, 2023, p. 16). Sur cette base, nos résultats suggèrent que la faible facilitation de l'utilisation de l'ensemble des compétences linguistiques des élèves peut également être liée au fait que 30 % des enseignants ne pensent pas qu'il soit important de savoir quelle(s) langue(s) maternelle(s) les élèves connaissent, ce qui se traduit aussi très concrètement par le fait que seulement 39 % sont effectivement au courant des compétences linguistiques étendues de tous leurs élèves.

#### 5.4 Un fossé entre la théorie et la pratique

Presque 4 sur 10 trouvent qu'il est difficile d'utiliser et de tirer profit de tout le répertoire linguistique des élèves. Alors que les enseignants de FLE partagent en grande partie les mêmes croyances et attitudes à l'égard du plurilinguisme, leur mise en œuvre d'une approche plurilingue en classe est en revanche beaucoup plus variée. Il semble que, bien qu'ils soient majoritairement positifs à l'égard du plurilinguisme, ils sont plus résistants à sa mise en œuvre en classe. Le fait que la théorie et la pratique ne soient pas alignées ne nous surprend pas, étant donné que des recherches antérieures montrent des résultats similaires (Conteh, 2018;

Daryai-Hansen et al., 2015; Haukås, 2016). Les raisons de ce désalignement peuvent être multiples. Comme la réforme scolaire LK20 n'est en vigueur que depuis trois ans, il est possible que l'élément clé qui concerne le plurilinguisme et l'apprentissage des langues n'ait pas encore eu le temps nécessaire pour être bien adopté par les enseignants, vu que la mise en œuvre d'un nouveau programme scolaire peut prendre plusieurs années, selon Hord et Huling-Austin (1986). Les pratiques monolingues peuvent être de vieilles habitudes dont il est difficile de se débarrasser du jour au lendemain. Il convient également de souligner que, bien que le programme scolaire promeuve le plurilinguisme, il ne donne pas de formule exacte ou des exemples comment réaliser les objectifs pendant le cours (Vetter, 2011, dans Otwinowska, 2014, p. 4; Vikøy & Haukås, 2021, p. 14) et les enseignants sont ainsi livrés à eux-mêmes quant à la manière de la mettre en œuvre. Le fait de ne pas fixer de lignes directrices détaillées aux enseignants leur permet de faire preuve de flexibilité et de créativité, ce qui est positif, mais l'inconvénient d'un programme scolaire général est qu'il manque de profondeur et que les enseignants doivent s'interpréter eux-mêmes en fonction de ce que les autorités attendent d'eux, ce que montrent nos données variées. La marge d'interprétation étant plus grande, il est plus probable d'obtenir des résultats divergents.

Les résultats divergents de nos données sur la pratique peuvent également être la conséquence d'une formation insuffisante à l'approche plurilingue (Haukås, 2016). La grande pluralité linguistique qui caractérise les salles de classe d'aujourd'hui et qui est le reflet de notre société de plus en plus diversifiée, est cependant un phénomène relativement nouveau que de nombreux enseignants n'ont nécessairement pas les outils, la capacité, les compétences ou les connaissances nécessaires pour exploiter (De Angelis, 2011; Falk & Lindqvist, 2022; Haukås, 2016; Otwinowska, 2014). L'approche plurilingue n'a commencé de prendre une place centrale dans les programmes de formation des enseignants que récemment, et donc pour les enseignants qui enseignent à l'école depuis déjà plusieurs années, ceux-ci ne sont naturellement pas suffisamment formés à cette approche, à moins qu'ils ne se soient éduqués eux-mêmes de manière régulière au fil des ans. Parmi nos participants, 54 % travaillent en tant qu'enseignant de FLE depuis 10 ans ou plus. L'écart entre les croyances et les pratiques que nous observons peut donc potentiellement être lié au fait que la majorité des participants ont reçu leur formation dans une approche plus traditionnelle et monolingue d'enseignement des langues étrangères que celle d'aujourd'hui. Notre étude affirme ce que les recherches montrent, à savoir qu'il y a encore des améliorations à faire pour que les enseignants futurs se sentent capables de faciliter pour le plurilinguisme et l'apprentissage des langues dans les

classes de langues étrangères (De Angelis, 2011; Otwinowska, 2014). Vu la nouveauté de l'approche plurilingue, il y a aussi un manque notable de ressources et de matériaux pédagogiques facilitant cette mise en œuvre en cours (Falk & Lindqvist, 2022).

### 5.5 Les limites de l'étude

Il est clair que cette étude présente certaines limites qui affectent sa fiabilité et validité. Tout d'abord, l'enquête a été réalisée à petite échelle et ses résultats ne peuvent donc pas être généralisés. La question de représentation se pose également. Même si c'est effectivement une réalité que les hommes sont majoritairement moins représentés dans l'enseignement des langues étrangères en Norvège que les femmes (Arnesen et al., 2023), notre ratio hommes/femmes aurait dû être plus équilibré pour que nos résultats soient plus représentatifs, étant donné que seulement 2 hommes parmi tous les 54 participants ont fait partie de notre enquête.

Puisque notre questionnaire n'a pas fait l'objet d'un essai pilote, nous n'avons pas eu la possibilité de filtrer les questions formulées de manière imprécises ou confuses, qui pourrait en conséquent être mal interprétées par nos participants. Un certain nombre de réponses des participants témoignent notamment des interprétations erronées et suggèrent ainsi que certaines de nos questions n'étaient pas été rédigées de manière optimale. Nos données sont donc incomplètes dans certains points, car les interprétations erronées nous ont fourni des données qui n'étaient pas utilisables. Le manque de précision de ce que signifie la différence des variables comme « quelques fois » et « souvent » dans les questions de Likert peut également être une source d'interprétations divergentes parmi les enseignants.

En utilisant la méthode quantitative et se basant sur un questionnaire que les participants remplissent sur Internet, on peut recueillir un grand nombre de données dans peu de temps sans qu'il nécessite beaucoup de ressources, mais il n'est pas sans impact sur l'étude. Étant donné que le questionnaire repose sur les rapports des enseignants eux-mêmes de leurs pratiques pédagogiques plurilingues, leur jugement personnel ne peut pas donner une image objective de la réalité qui se trouve en classe de FLE et doit donc être remise en question. De plus, étant donné que le préambule du questionnaire affirmait que le plurilinguisme est une ressource dans la classe de FLE, il est possible que les participants aient été inconsciemment

influencés par cette affirmation et qu'ils aient donné des réponses plus positives qu'ils ne l'auraient fait à l'origine.

## 6. Remarques conclusives

L'objectif de ce mémoire était de rechercher et déterminer dans quelle mesure le plurilinguisme des élèves est considéré et utilisé par les enseignants comme une ressource pour l'apprentissage du français langue étrangère dans un contexte norvégien. Il ne faut aucun doute que la diversité et la mondialisation qui affectent notre société ne feront que croître à l'avenir, caractérisant nos salles de classe dans une plus large mesure qu'aujourd'hui. Dans une telle classe de plus en plus complexe sur le plan linguistique dans laquelle se trouve l'enseignant, leur capacité à être un facilitateur compétent et à encourager le plurilinguisme des élèves dans l'apprentissage d'une L3 est donc vitale non seulement pour une acquisition plus efficace et plus significative de la langue en question, mais aussi pour des raisons plus larges telles que les équiper pour fonctionner en tant que citoyens du monde, communiquer de manière flexible, ouvrir leurs horizons à la diversité et favoriser la compréhension mutuelle au-delà des différences, ce qu'une réalité aussi complexe exige (Conteh & Meier, 2014, p. 2; Coste, 2008; European Commission, s. d.; Kunnskapsdepartementet, 2022). Aussi complexe que soit le phénomène du plurilinguisme, aussi complexe semble être sa mise en œuvre dans un cadre scolaire.

Les découvertes de cette étude confirment ce que les recherches antérieures dans ce domaine ont déjà montré, à savoir que les enseignants sont majoritairement positifs à l'égard du plurilinguisme et pensent qu'il peut constituer un atout pour l'élève dans l'apprentissage, mais qu'ils n'exploitent que partiellement l'ensemble des répertoires plurilingues des élèves pendant leurs cours. Nos résultats révèlent que le norvégien prend la place majeure parmi les langues activées autres que le français. L'utilisation de l'anglais et celle d'autres langues est inférieure à celle du norvégien, mais l'utilisation d'autres langues reste la plus faible de toutes, ce qui témoigne d'une hiérarchie des langues. La cause pour cette distribution des langues est multiple. Chaque langue d'un individu peut exercer de l'influence sur l'apprentissage de la L3 mais celle qui sera à l'origine d'un transfert, conscient ou inconscient, dépend de nombreux facteurs qui parfois se croisent et s'interfèrent en même temps (Jessner, 2008b, p. 31; Trévisiol-Okamura, 2021, p. 8).

Certains des facteurs qui entrent en jeu sont notamment le niveau de conscience métalinguistique chez l'apprenant, le degré de proximité linguistique entre les langues en

question, le facteur L2 ainsi que le degré de formalité du contexte dans lequel la L1 de l'apprenant a été acquise. Du point de vue de l'enseignant, il y a, de même, plusieurs facteurs qui peuvent affecter la mise en œuvre de l'approche pédagogique plurilingue et ainsi pivoter l'enseignant à favoriser ou exclure telle ou telle langue parmi l'ensemble des répertoires en cours. La conviction de l'enseignant que le plurilinguisme est quelque chose de positif et de souhaitable pour l'apprentissage des langues, sa conscience métalinguistique accrue, le fait qu'il est lui-même plurilingue, qu'il cumule plusieurs langues et qu'il possède des compétences élevées dans celles-ci, sont autant de facteurs qui rendent l'enseignant mieux préparé et plus compétent pour exploiter les compétences linguistiques étendues de ses élèves. D'autre part, certains des facteurs qui rendent difficile la mise en pratique d'une approche plurilingue sont : une idéologie monolingue, la conviction qu'il faut, en tant qu'enseignant, maîtriser toutes les langues des élèves et un manque de temps, de compétences ainsi que d'une formation formelle à l'approche plurilingue. Somme toute, nos données ont révélé ce que les recherches antérieures ont démontré, à savoir qu'il y a un écart entre la théorie et la pratique plurilingue. Même si nos résultats ont montré qu'il y a une certaine ouverture à l'ensemble des langues des élèves dans les classes de FLE en Norvège, celle-ci est néanmoins d'une nature relativement faible et le besoin de mettre davantage l'accent sur le plurilinguisme et ses avantages dans l'acquisition des langues étrangères est toujours présente dans de nombreuses salles de classe aujourd'hui.

Cette étude s'est concentrée sur les croyances et les pratiques pédagogiques plurilingues des enseignants de FLE pour mieux comprendre la réalité plurilingue en Norvège. Pour les futures études, ça serait pertinent d'étudier les ouvrages scolaires qui s'utilisent en cours aujourd'hui et voir dans quelle mesure ils ouvrent au plurilinguisme et constituent une aide pour les enseignants dans leur mise en place d'une approche plurilingue.

## 7. Références bibliographiques

- Ahukanna, J. G. W., Lund, N. J., & Gentile, J. R. (1981). Inter- and Intra-Lingual Interference Effects in Learning a Third Language. *The Modern Language Journal*, 65(3), 281-287. <https://doi.org/10.2307/324154>
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48-58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alvarado, I. (2015). *Rôle des langues sources dans l'acquisition du français L3 : Étude de quelques transferts syntaxiques dans le groupe verbal*.
- Arnesen, H. S., Steffensen, K., Foss, E. S., Lervåg, M.-L., & Keute, A.-L. (2023). *Lærerkompetanse i grunnskolen*. Statistisk sentralbyrå. [https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/laererkompetanse-i-grunnskolen.hovedresultater-2021-2022/\\_/attachment/inline/12e55903-5648-405c-b8f4-51b12f15f866:8d9d5ab98a629f8fcfef48756297a5a2ad7995bc/RAPP2022-50\\_NY%20VERJSON%20feb23.pdf](https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/laererkompetanse-i-grunnskolen.hovedresultater-2021-2022/_/attachment/inline/12e55903-5648-405c-b8f4-51b12f15f866:8d9d5ab98a629f8fcfef48756297a5a2ad7995bc/RAPP2022-50_NY%20VERJSON%20feb23.pdf)
- Askland, S. (2019). Teacher cognition and the status of grammar teaching in Norwegian secondary schools. A study of grammar teaching practices in the school subjects Norwegian, English and Spanish [Doctoral thesis, 07 Media]. In 224. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2638027>
- Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, Article 24. <https://doi.org/10.4000/aile.1698>
- Bardel, C., & Falk, Y. (2012). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. In J. Cabrelli Amaro, S. Flynn, & J. Rothman (Éds.), *Studies in Bilingualism* (Vol. 46, p. 61-78). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.46.06bar>
- Berthoud, A.-C. (2003). Des pistes de recherche à explorer. In L. Mondada & Pekarek Doehler (Éds.), *Plurilinguismes, mehrsprachigkeit, plurilinguism, enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs. Festschrift Pour Georges Lüdi* (p. 123-129). Francke Verlag.
- Bialystok, E., & Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 19-23.

- Bjørke, C., & Haukås, Å. (2020). Fremmedspråksdidaktikk før og nå. In Å. Haukås & C. Bjørke (Éds.), *Fremmedspråksdidaktikk* (p. 18-31). Cappelen Damm.
- Bono, M., & Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 207-227.  
<https://doi.org/10.1080/14790710902846749>
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicationnelle à l' « approche communicationnelle » : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergies Europe, n° 1*, 58-73, bibliogr.
- Brevik, L. M., & Rindal, U. (2020). Language Use in the Classroom : Balancing Target Language Exposure With the Need for Other Languages. *TESOL Quarterly*, 54(4), 925-953. <https://doi.org/10.1002/tesq.564>
- Brøyn, T. (2020, janvier 6). – *Læreren må våge å legge fra seg ekspertrollen, det er elevene som er eksperter på sine egne språk*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-flerspraklig/laereren-ma-vage-a-legge-fra-seg-ekspertrollen-det-er-elevene-som-er-eksperter-pa-sine-egne-sprak/223656>
- Bufdir. (2022, décembre 8). *Deltakelse i utdanning blant samer, nasjonale minoriteter og personer med innvandrerbakgrunn*.  
[https://www2.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Etnisitet/utdanning/utdanning\\_blant\\_samer\\_nasjonale\\_minoriteter\\_og\\_personer\\_med\\_innvandringsbakgrunn/](https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Etnisitet/utdanning/utdanning_blant_samer_nasjonale_minoriteter_og_personer_med_innvandringsbakgrunn/)
- Calafato, R. (2021). Teachers' reported implementation of multilingual teaching practices in foreign language classrooms in Norway and Russia. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103401. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103401>
- Castellotti, V., & Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. In J.-C. Beacco, V. Cicurel, J.-L. Chiss, & D. Véronique (Éds.), *Les cultures éducatives et linguistique dans l'enseignement des langues* (p. 107-132). Presses Universitaires de France.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition : A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.  
<https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (Éds.). (2015). *Multilingual Education : Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781009024655>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2023). Multilingualism at school and multilingual education. In

- International Encyclopedia of Education* (Vol. 2). Elsevier.
- Cenoz, J., & Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92, 102273. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>
- Christiansen, A. (2020, juin 4). *Hva er egentlig nytt i fremmedspråkene?*  
<https://www.utdanningsnytt.no/ane-christiansen-fagfornyelsen-fremmedsprak/hva-er-egentlig-nytt-i-fremmedsprakene/244650>
- Conseil de l'Europe. (s. d.-a). *16—Portrait plurilingue : Une tâche réflexive pour les volontaires.*
- Conseil de l'Europe. (s. d.-b). *Education plurilingue et interculturelle : Définition et principes fondateurs - Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle - www.coe.int.* Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Consulté 24 mai 2023, à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education>
- Conseil de l'Europe. (s. d.-c). *Langue(s) de scolarisation—Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle—Www.coe.int.* Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Consulté 24 mai 2023, à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling>
- Conseil de l'Europe. (s. d.-d). *Plurilinguisme et pluriculturalisme—Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)—Www.coe.int.* Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Consulté 22 avril 2023, à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/plurilingualism-and-pluriculturalism>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer.* Les Éditions Didier.  
<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Conteh, J. (2018). Translanguaging. *ELT Journal*, 72(4), 445-447.  
<https://doi.org/10.1093/elt/ccy034>
- Conteh, J., & Meier, G. (2014). Introduction. In *The multilingual turn in languages*

- education : Opportunities and challenges* (p. 1-14). Multilingual Matters.
- Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 2008(5), Article 5.  
<https://doi.org/10.4000/rdlc.6310>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*.  
<https://rm.coe.int/168069d29c>
- Dale, E. L. (Éd.). (2009). *Læreplan : Et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Daryai-Hansen, P., Gerber, B., Lörincz, I., Haller, M., Ivanova, O., Krumm, H.-J., & Reich, H. H. (2015). Pluralistic approaches to languages in the curriculum : The case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 109-127. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.948877>
- David, C., & Abry, D. (2014). Plurilinguisme, hétérogénéité des classes et didactique de la grammaire en FLE : Analyse contrastive des pronoms relatifs dans une classe multilingue et multi-niveaux. *Nebrija Procedia - Nebrija University Conference Proceedings*. <https://hal.science/hal-03133990>
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-234. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>
- Edwards, M., & Dewaele, J.-M. (2007). Trilingual conversations : A window into multicompetence. *International Journal of Bilingualism*, 11(2), 221-243.
- Europarat (Éd.). (2020). *Common European framework of reference for languages : Learning, teaching, assessment ; companion volume*. Council of Europe Publishing.
- European Commission. (s. d.). *About multilingualism policy | European Education Area*. Consulté 2 avril 2023, à l'adresse <https://education.ec.europa.eu/node/1487>
- Falk, Y., & Bardel, C. (2010). *The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art*. 48(2-3), 185-219.  
<https://doi.org/10.1515/iral.2010.009>
- Falk, Y., & Lindqvist, C. (2022). Teachers' Attitudes towards Multilingualism in the Foreign Language Classroom : The Case of French and German in the Swedish Context. In A. Krulatz, G. Neokleous, & A. Dahl (Éds.), *Theoretical and Applied Perspectives on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings : Pedagogical Implications*.
- Falk, Y., Lindqvist, C., & Bardel, C. (2015). The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state\*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 227-235. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000552>

- Fuster, C. (2022). Lexical transfer as a resource in pedagogical translanguaging. *International Journal of Multilingualism*, 0(0), 1-21.  
<https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2048836>
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Hammarberg, B. (2001). *Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition* (p. 21-41). Multilingual Matters. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-12074>
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18.  
<https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Haukås, Å. (2022). Who Are the Multilinguals? : Pupils' Definitions, Self-Perceptions and the Public Debate. In L. Fisher & W. Ayres-Bennett (Éds.), *Multilingualism and Identity : Interdisciplinary Perspectives* (p. 281-298). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781108780469.014>
- Haukås, Å., & Speitz, H. (2020). Flerspråklighet og språkfagene i skolen. In C. Bjørke & Å. Haukås (Éds.), *Fremmedspråksdidaktikk* (p. 50-64). Cappelen Damm.
- Hoppe, C. (2022). Enseignement du français aux étudiants internationaux : Apports du translanguaging et des multilittératies en contexte institutionnel. *OLBI Journal*, 11, 105-137. <https://doi.org/10.18192/olbij.v11i1.6178>
- Hord, S. M., & Huling-Austin, L. (1986). Effective Curriculum Implementation : Some Promising New Insights. *The Elementary School Journal*, 87(1), 97-115.
- Huot, D., & Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, Article 8.  
<https://doi.org/10.4000/aile.1237>
- Jessner, U. (2008a). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270-283.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x>
- Jessner, U. (2008b). Teaching third languages : Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- Jessner, U. (2008c). Teaching third languages : Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- Johansson, S. (2008). *Contrastive analysis and learner language : A corpus-based approach*.
- Joyce, P. (2018). L2 vocabulary learning and testing : The use of L1 translation versus L2 definition. *The Language Learning Journal*, 46(3), 217-227.

<https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1028088>

- Krulatz, A., Dahl, A., & Flognfeldt, M. E. (2018a). Individual and social complexity of multilingualism. In *Enacting multilingualism : From research to teaching practice in the english classroom* (p. 89-95). Cappelen Damm.
- Krulatz, A., Dahl, A., & Flognfeldt, M. E. (2018b). Learning a third or additional language. In *Enacting Multilingualism : From research to teaching practice in the english classroom*. Cappelen Damm.
- Krulatz, A., Dahl, A., & Flognfeldt, M. E. (2018c). Multilingual competence. In *Enacting multilingualism : From research to teaching practice in the english classroom* (p. 63-68). Cappelen Damm.
- Krulatz, A., Dahl, A., & Flognfeldt, M. E. (2018d). Multilingualism and identity. In *Enacting multilingualism : From research to teaching practice in the english classroom* (p. 101-106). Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del—2.4 Å lære å lære*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del—3.2 Undervisning og tilpasset opplæring*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03)*.
- Listhaug, K. F. (2023). To modeller for tredjespråkstilegnelse av grammatikk i møte med fremmedspråkelevers utvida flerspråklige kompetanse. *ELLA - utdanning, litteratur, språk*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.58215/ella.9>
- Lundberg, A. (2019). Teachers' beliefs about multilingualism : Findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 266-283.  
<https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>
- Marian, V., & Shook, A. (2012). The Cognitive Benefits of Being Bilingual. *Cerebrum: the Dana Forum on Brain Science*, 2012, 13.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Editions Didier.
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism : Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790710902846707>
- Myklevold, G.-A. (2022a). *Multilingualism in mainstream language education in Norway : Perceptions and operationalizations* [University of South-Eastern Norway].

- [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3034576/2022\\_146\\_Myklevoid\\_web.pdf?sequence=5](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3034576/2022_146_Myklevoid_web.pdf?sequence=5)
- Myklevoid, G.-A. (2022b). Operationalizing Multilingualism in a Foreign Language Classroom in Norway : Opportunities and Challenges. In *Perspectives on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings : Pedagogical Implications* (p. 320-339).
- Otwinowska, A. (2014). Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97-119.  
<https://doi.org/10.1080/14790718.2013.820730>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.  
<https://doi.org/10.2307/1170741>
- Paradis, M. (2008). CHAPTER 33—Language and Communication Disorders in Multilinguals. In B. Stemmer & H. A. Whitaker (Éds.), *Handbook of the Neuroscience of Language* (p. 341-349). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-008045352-1.00033-1>
- Pujol-Ferran, M., DiSanto, J. M., Rodríguez, N. N., & Morales, A. (2016). Exploring Plurilingual Pedagogies across the College Curriculum. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 72(4), 530-549.
- Svendsen, B. A., & Røyneland, U. (2008). Multiethnolectal facts and functions in Oslo, Norway. *International Journal of Bilingualism*, 12(1 et 2), 63-83.
- Trévisiol-Okamura, P. (2021). *Acquisition d'une L3 et plurilinguisme*. 275.
- Vikøy, A., & Haukås, Å. (2021). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. In S. Vogel & O. García, *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>
- Wei, L. (2006). The Multilingual Mental Lexicon and Lemma Transfer in Third Language Learning. *International Journal of Multilingualism*, 3(2), 88-104.  
<https://doi.org/10.1080/14790710608668390>
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language Switches in L3 Production : Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333.  
<https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295>

## 8. Annexe

## Flerspråklighet i franskklasserommet

I forbindelse med masterprosjektet mitt ved UiO ønsker jeg å undersøke lærere i fransk om deres holdninger og undervisningspraksis knyttet til flerspråklighet som en ressurs i fremmedsspråkopplæringen.

Deltakelse i spørreundersøkelsen er frivillig og anonym. Spørreskjemaet tar omtrent 10-15 minutter å fullføre.

Har du spørsmål angående spørreskjemaet eller prosjektet, ta kontakt med meg på [vmaskela@uio.no](mailto:vmaskela@uio.no).

### Hvilket kjønn er du?

Kvinne

Mann

Ønsker ikke å svare

### Hvor gammel er du?

### Hvor lenge har du undervist som fransklærer?

Mindre enn ett år

1-2 år

3-4 år

5-9 år

10 år eller mer

### Hva er morsmålet ditt?

Flere svar er mulig hvis du har flere morsmål.

### Hvilke språk har du lært i tillegg til morsmålet eller morsmålene dine?

### Hva vil det si for deg å være flerspråklig?

### Velg i hvilken grad du er enig med påstandene.

#### Elevenes kunnskap om andre språk er nyttig når de skal lære seg fransk

Helt enig

Delvis enig

Verken enig eller uenig

Delvis uenig

Helt uenig

#### At en elev bruker morsmålet sitt i franskundervisningen kan forsinke elevens læring av fransk

Helt enig

Delvis enig

Verken enig eller uenig

Delvis uenig

Helt uenig

#### Elevenes fulle språklige repertoire er en ressurs i elevens læring av fransk

Helt enig

Delvis enig  
Verken enig eller uenig  
Delvis uenig  
Helt uenig

**Det er lettere å lære om ordklasser, ordbøyning og setningsbygning på fransk hvis en har kunnskaper om dette på morsmålet**

Helt enig  
Delvis enig  
Verken enig eller uenig  
Delvis uenig  
Helt uenig

**Bruk av norsk bør unngås for å utsette elevene for mer input på fransk**

Helt enig  
Delvis enig  
Verken enig eller uenig  
Delvis uenig  
Helt uenig

**Å bruke mange forskjellige språk i franskundervisningen kan forvirre eleven og kan føre til flere språkfeil på fransk**

Helt enig  
Delvis enig  
Verken enig eller uenig  
Delvis uenig  
Helt uenig

**Elever trenger at læreren bruker norsk for å lette grammatikkforståelsen på fransk**

Helt enig  
Delvis enig  
Verken enig eller uenig  
Delvis uenig  
Helt uenig

**Læringsstrategier kan ikke overføres mellom ulike språk**

Helt enig  
Delvis enig  
Verken enig eller uenig  
Delvis uenig  
Helt uenig

**Når man underviser fransk, burde man referere til andre språk hvis det finnes ord som ligner på franske ord**

Helt enig

Delvis enig  
Verken enig eller uenig  
Delvis uenig  
Helt uenig

**Når man underviser fransk, burde man referere til andre språk hvis det finnes grammatiske konstruksjoner som ligner på franske grammatiske konstruksjoner**

Helt enig  
Delvis enig  
Verken enig eller uenig  
Delvis uenig  
Helt uenig

**For å kunne ta i bruk elevenes flerspråklighet som en ressurs er det viktig for læreren å vite om morsmålene i klassen, selv om hun/han ikke kan beherske språkene selv**

Helt enig  
Delvis enig  
Verken enig eller uenig  
Delvis uenig  
Helt uenig

**Jeg er klar over alle språkene som elevene mine kan eller holder på å lære seg**

Jeg vet ikke dette om noen av elevene mine  
Jeg vet dette om noen elever (25%)  
Jeg vet dette om en rekke av mine elever (50%)  
Jeg vet dette om mange av mine elever (75%)  
Jeg vet dette om alle mine elever

**Velg hvor ofte i løpet av en måned du gjør følgende praksis i franskundervisningen din**

**Jeg oppfordrer elevene mine til å oversette fra fransk til norsk når de jobber i par eller i grupper**

Aldri  
En gang  
Noen ganger  
Ofte  
Hver undervisningstime

**Jeg oppfordrer elevene mine til å oversette fra fransk til engelsk når de jobber i par eller i grupper**

Aldri  
En gang  
Noen ganger  
Ofte  
Hver undervisningstime

**Jeg oppfordrer elevene mine til å oversette fra fransk til andre språk de kan utover norsk og engelsk**

- Aldri
- En gang
- Noen ganger
- Ofte
- Hver undervisningstime

**Jeg oppfordrer elevene mine til å utforske og bruke sitt komplette språklige repertoire i franskundervisningen**

- Aldri
- En gang
- Noen ganger
- Ofte
- Hver undervisningstime

**Jeg peker ut likheter og ulikheter mellom fransk og norsk (grammatiske strukturer, vokabular, uttale etc.) for elevene fordi dette bidrar til å lette innlæringen av fransk**

- Aldri
- En gang
- Noen ganger
- Ofte
- Hver undervisningstime

**Jeg peker ut likheter og ulikheter mellom fransk og engelsk (grammatiske strukturer, vokabular, uttale etc.) for elevene fordi dette bidrar til å lette innlæringen av fransk**

- Aldri
- En gang
- Noen ganger
- Ofte
- Hver undervisningstime

**Jeg peker ut likheter og ulikheter mellom fransk og andre språk utover norsk og engelsk som jeg eller elevene mine kan eller holder på å lære oss (grammatiske strukturer, vokabular, uttale etc.) for elevene fordi dette bidrar til å lette innlæringen av fransk**

- Aldri
- En gang
- Noen ganger
- Ofte
- Hver undervisningstime

**Jeg kombinerer lese/lytte aktiviteter i andre språk som elevene kan med snakke/skrive aktiviteter i fransk**

- Aldri
- En gang

Noen ganger  
Ofte  
Hver undervisningstime

**Jeg kombinerer snakke/skrive aktiviteter i andre språk som elevene kan med lese/lytte aktiviteter i fransk**

Aldri  
En gang  
Noen ganger  
Ofte  
Hver undervisningstime

**For undervisning i fransk grammatikk bruker jeg synonymer til metaspråk som subjekt, verb, objekt, adjektiv, adverb osv. på norsk**

Aldri  
En gang  
Noen ganger  
Ofte  
Hver undervisningstime

**Har du eller skolen din organisert aktiviteter for å promotere flerspråklighet blant elevene? Hvis ja, vennligst beskriv kort aktivitetene.**

**Jeg synes det er utfordrende å ta i bruk og dra nytte av elevenes fulle språklige repertoire i franskundervisningen min**

Helt enig  
Delvis enig  
Verken enig eller uenig  
Delvis uenig  
Helt uenig

**Med tanke på sist spørsmål. Hvis du valgte helt enig eller delvis enig, hvorfor synes du det er utfordrende og hva trenger du isåfall for å suksessfullt bygge på elevenes flerspråklighet? Hvis du svarte delvis uenig eller helt uenig, hvorfor ikke? Vennligst begrunn svaret ditt.**