



**LUNDS**  
UNIVERSITET

**FRAK11**

**Mémoire (15hp)**

**Didactique**

**« Il faut que tu parles poliment,  
peu importe si tu parles suédois, français,  
ou arabe. »**

*Les perceptions de quatre enseignants de FLE  
en Suède sur les pratiques translangagières  
et leurs usages*

**Hanna Tufvesson**

**Automne 2025**

**Directrice : Malin Ågren**

## Table des matières

1. INTRODUCTION.....	3
2. BUT DE L'ÉTUDE.....	4
2.1 Questions de recherche.....	5
3. CADRE THÉORIQUE.....	5
3.1 Termes et définitions.....	5
3.2 La représentation mentale des enseignants.....	8
3.3 Les pratiques translangagières comme outil didactique.....	9
3.4 Avantages et inconvénients d'une didactique des pratiques translangagières.....	12
3.5 Études clés.....	14
3.5-1 Norvège.....	14
3.5-2 Malte.....	15
4. MÉTHODE.....	17
4.1 Choix méthodologiques.....	17
4.2 Participants.....	18
4.3 Entretiens.....	19
4.4 Traitement des données.....	20
5. RÉSULTATS ET ANALYSE.....	21
5.1 Les perceptions des professeurs par rapport aux pratiques translangagières.....	21
5.2 Côtés positifs et négatifs des pratiques translangagières.....	23
5.3 L'utilisation des pratiques translangagières dans la salle de classe.....	25
6. DISCUSSION.....	28
7. CONCLUSION.....	32
BIBLIOGRAPHIE.....	33
ANNEXE.....	37
Citations des résultats en langue originale.....	37
Guide d'entretien.....	39

# 1. Introduction

Notre monde est un monde globalisé. Les êtres-humains, les philosophies, les économies, les produits et même les langues, ne s'arrêtent plus aux frontières nationales, mais traversent les continents, les pays et les cultures. La Suède appartient à ce monde globalisé et, aujourd'hui le pays est linguistiquement et ethniquement plus diversifié que jamais, ce qui est également reflété dans nos écoles (Skolverket, 2025). Par exemple, actuellement, 50 % des enfants à Malmö sont nés dans des pays étrangers ou ont deux parents qui sont nés à l'étranger (Malmö Stad, 2023). Ces enfants sont souvent bilingues ou plurilingues, ayant une ou plusieurs autre(s) langue(s) que le suédois comme langue(s) première(s). Notre étude s'inscrit dans ce contexte scolaire plurilingue, plus spécifiquement dans la salle de classe des langues étrangères, avec une emphase particulière sur l'enseignement du français langue étrangère (désormais le FLE) au collège.

Comme indiqué dans le titre de cette étude, la présence de plusieurs langues dans les salles de classe de langues étrangères peut être considérée, d'une part, comme une ressource ou une richesse linguistique significative. Dans un pays avec une immigration notable, avec 2 200 238 personnes nées à l'étranger en 2024 (Statistiska cenralbyrån, 2025), les professeurs de FLE en Suède ont beaucoup de ressources linguistiques à leur disposition. Le Conseil de l'Europe (2020) parle des avantages de pouvoir « call upon the knowledge of a number of languages » (Council of Europe. 2020, p. 30) et l'Agence nationale pour l'enseignement public de la Suède, (Skolverket, 2025) parle même d'un super-pouvoir des élèves, le fait de parler plusieurs langues<sup>1</sup>. D'autre part, la présence d'un grand nombre de langues parmi les élèves peut également être considérée comme une difficulté pédagogique pour les enseignants. Alors, quels sont vraiment les avantages et les obstacles de ce plurilinguisme des élèves d'un point de vue éducatif centré sur les langues étrangères comme le français ? Qu'en pensent les professeurs de FLE qui travaillent dans des environnements multiculturels et comment font-ils pour gérer et bénéficier du plurilinguisme de leurs étudiants ? Dans cette étude qualitative, nous avons interrogé quatre enseignants de FLE à ce propos.

---

<sup>1</sup> « Varför inte se elevernas flerspråkighet som en superkraft? » (Skolverket, 2025, 5 mai)

Pour affronter la diversité linguistique des élèves et pour permettre aux enseignants de s'en servir comme un outil dans l'enseignement, une approche didactique a été développée relativement récemment, intitulée *translanguaging* (Garcia et Wei, 2013, p. 29) et en français souvent discutée sous forme de « translanguagisme » (Gentil, 2023, p. 110) ou « les pratiques translanguagières » (Fonseca, 2023, p. 67, voir section 3.1). Selon Splendido et Agebjörn (2025, p. 218), ce terme est défini de plusieurs manières dans la littérature, comme une idéologie linguistique, une théorie, une approche pédagogique, une pratique langagière et même un processus transformateur. Il existe donc un manque de consensus et de compréhension unifiée du concept de *translanguaging* dans la littérature (ibidem). Dans l'étude présente, nous définissons cette notion comme une approche pédagogique qui autorise aux élèves d'utiliser tout leur répertoire linguistique pour faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue dans le contexte scolaire (García et Wei, 2013, p. 71). Basée sur quatre entretiens avec des professeurs de FLE au collège en Suède, l'étude présente empirique vise à analyser les perceptions des professeurs de FLE par rapport aux pratiques translanguagières (désormais les PT), ainsi que les côtés positifs et négatifs qu'ils y associent. En outre, l'étude examine la façon dont ces PT sont utilisées en classe de FLE.

La structure de l'étude présente est la suivante : Premièrement, la section 2 présente le but de l'étude ainsi que les questions de recherche. Puis, la section 3 introduit les concepts théoriques essentiels et présente quelques études antérieures avec une pertinence spécifique pour l'étude présente. Ensuite, la section 4 précise le cadre méthodologique de l'étude et elle sera suivie de la section 5 montrant les résultats empiriques obtenus des entretiens qualitatifs avec les quatre enseignants de FLE. Les résultats seront discutés dans la section 6 et suivis d'une courte conclusion dans la section 7.

## **2. But de l'étude**

Le but de l'étude présente est d'analyser les réflexions, les expériences et les pratiques des professeurs de FLE des collèges dans des endroits multiethniques en Suède, par rapport aux PT dans leur enseignement du français. En outre, l'étude vise à comprendre comment les professeurs utilisent les PT dans la salle de classe.

## 2.1 Questions de recherche

- Comment les professeurs de FLE perçoivent-ils généralement les pratiques translangagières ?
- Quels avantages et inconvénients associent-ils aux pratiques translangagières ?
- Comment les professeurs utilisent-ils les pratiques translangagières dans la salle de classe pour stimuler l'apprentissage du français ?

## 3. Cadre théorique

### 3.1 Termes et définitions

Dans la littérature, le terme anglais de *translanguaging* est vastement utilisé et étudié, surtout dans le contexte anglophone. Des propositions pour une traduction en français selon la littérature est le « translangagisme » ou « la perspective translangagière » (Gentil, 2023, p. 110). Dans l'étude présente, le terme proposé par Fonseca (2023, p. 67), les pratiques translangagières, sera utilisé en référant à l'équivalent français de *translanguaging*.

Dans le champ de recherche des PT, le terme est défini de plusieurs manières. Splendido et Agebjörn (2025) ont fait une revue de littérature sur comment les PT sont définies dans 152 publications scientifiques dans le contexte suédois : comme idéologie, théorie, approche pédagogique, pratique langagière et processus transformateur (Splendido et Agebjörn, 2025, p. 217). Ils ont trouvé que les chercheurs critiquant les PT soulignent que ce concept demeure flou et que, de ce fait, sa validité scientifique peut être mise en doute (Splendido et Agebjörn, 2025, p. 218). Voici les cinq définitions des PT prévalentes dans le champ de recherche, selon Mazak (2017), qui sont reprises et discutées par Splendido et Agebjörn (ibid.) :

- (1) Une *idéologie linguistique* selon laquelle le plurilinguisme constitue la norme.
- (2) Une *théorie* selon laquelle les individus plurilingues ne séparent pas leurs langues.
- (3) Une *approche pédagogique* qui permet aux élèves d'utiliser l'ensemble de leur répertoire linguistique.

- (4) Une *pratique langagière* qui mobilise l'ensemble du répertoire linguistique. (La définition la plus utilisée dans la littérature trouvée par Splendido et Agebjörn (2025, p. 225)).
- (5) Un *processus transformateur* pour la justice sociale.

Dans l'étude présente, nous reconnaissons la complexité du champ de recherche sur les PT et l'existence de définitions multiples dans des domaines différents. Cependant, nous nous focaliserons sur le contexte scolaire et sur l'apprentissage de FLE et nous adopterons donc la définition (3), selon laquelle les PT sont définies comme une approche pédagogique qui permet aux élèves d'utiliser l'ensemble de leur répertoire linguistique dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. De plus, dans l'étude présente, nous nous appuyons sur la définition des PT de García et Wei (2013), dans l'enseignement des langues, comme un processus où les élèves et les professeurs utilisent ;

[...] ALL the language practices of ALL students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality (García et Wei, 2013, p. 66).

García et Wei, tous les deux des chercheurs connus dans le domaine d'éducation plurilingue, mettent en relief le fait que l'utilisation de toutes les langues des élèves peut soutenir l'apprentissage de nouvelles langues ainsi que le maintien des langues déjà acquises, notamment des langues maternelles minoritaires (García et Wei, 2013, p. 57). Ils continuent en constatant que les bilingues « [...] do not acquire a separate additional language, but develop and integrate new language practices into a complex dynamic bilingual repertoire in which translanguaging is both the supportive context and the communicative web itself » (García et Wei, 2013, p. 66), aussi affirmé par Włosowicz (2020, p. 138) qui souligne l'importance de l'intégration de plusieurs langues dans l'enseignement. Les trois chercheurs réfèrent donc à un grand répertoire linguistique contenant toutes les langues qu'a acquises un apprenant. Ils affirment que les langues sont interconnectées dans le cerveau, que les langues acquises par l'apprenant proviennent d'un grand répertoire linguistique plutôt qu'à des langues apprises séparément (García et Wei, 2013, p. 2). Les PT sont aussi des pratiques qui contestent la séparation stricte des langues et qui s'opposent aux anciennes approches coloniales de gestion et de contrôle linguistique

(Vasilopoulou, 2021, p. 35), ce qui peut être particulièrement pertinent dans des milieux éducatifs dans des pays post-colonialistes.

Dans l'étude présente, en accord avec García et Wei (2013) et le Conseil de l'Europe (2021), nous faisons la différence entre les termes suivants :

Tableau (1) : Définition des termes bilinguisme, plurilinguisme et multilinguisme

<b>TERME</b>	<b>DÉFINITION</b>
Bilinguisme	Le fait de parler deux langues au niveau individuel (García et Wei, 2013, p. 11).
Plurilinguisme	« Le répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant/utilisateur » (Conseil de l'Europe 2021, p. 30).
Multilinguisme	« La coexistence de différentes langues au niveau social » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 30).

Dans cette étude, une différence est aussi faite entre la langue maternelle, nommé la L1 (*i.e.* première langue), la première langue étrangère, la L2, le fait d'avoir deux langues maternelles, 2L1, (García et Wei, 2013, p. 53) et d'autres langues étrangères acquises après la première, les L3 (Włosowicz, 2020, p. 146). Dans l'étude présente nous référons à la salle de classe comme un environnement multilingue.

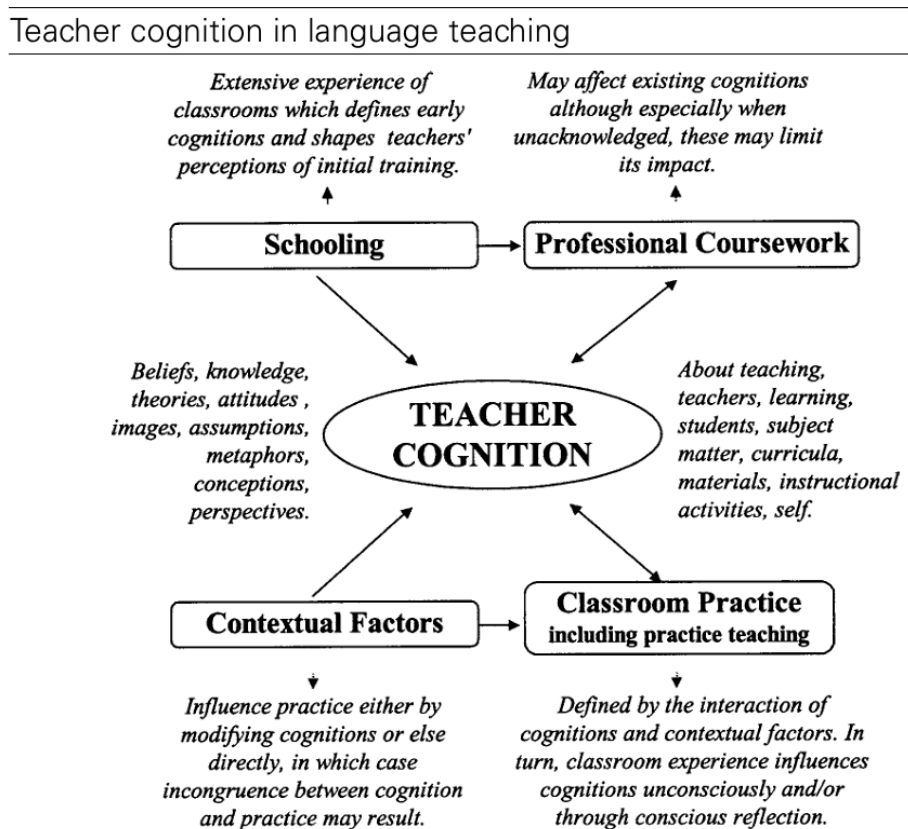
Dans le contexte suédois traditionnel, la L1 est le suédois, la L2 (le plus souvent) l'anglais et les autres langues apprises à l'école, comme l'allemand, l'espagnol ou le français, correspondent à des L3, selon la terminologie courante (Skolverket, 2025). Or, dans les milieux multiethniques qui se trouvent au cœur de cette étude, il faut noter que pour des enfants grandissant en Suède avec d'autres L1 que le suédois, le bagage linguistique se présente différemment. Ils peuvent être bilingues depuis leur petite enfance (2L1, avec une autre langue et le suédois comme premières

langues) ou sinon avoir le suédois comme L2, l'anglais comme L3 et, par exemple, le français comme L4. De nombreux scénarios linguistiques sont possibles (Malmö Stad, 2023).

### 3.2 La représentation mentale des enseignants

Il est généralement admis que pour mieux comprendre l'enseignement des langues, il faut une compréhension des « teachers' mental lives, to investigate teacher cognition » (Llovet et Nystrøm, 2023, p. 119). Alors, si nous comprenons comment les professeurs pensent, nous aurons une meilleure compréhension de leur comportement et de leur enseignement en salle de classe. Le terme de la représentation mentale des enseignants (désormais la RME), ou *teacher cognition* en anglais, peut être défini comme « the unobservable cognitive dimension of teaching - what teachers know, believe and think » (Borg, 2003, p. 81). En outre, la RME est influencée par les propres expériences des professeurs en tant qu'élèves (Almarza, 1996, p. 51). Ces expériences sont « long lasting and resistant to change » et définies par la cognition et le contexte dans lequel ont vécu les professeurs (Llovet et Nystrøm, 2023, p. 119). Dans l'image suivante, Borg résume les quatre dimensions centrales de la RME :

Image 1 : *Teacher Cognition in language teaching* (Borg, 1997, cité en Borg, 2003, p. 82).



Borg (2003) nous présente une toile complexe formée par les quatre domaines de la représentation mentale des professeurs. Le premier est « Schooling », l'éducation, qui est basée sur les propres expériences des professeurs en tant qu'apprenant des langues et élèves. Le deuxième est « Professional Coursework », la formation professionnelle, qui prépare l'enseignant pour la profession. Le troisième est « Contextual Factors », les facteurs contextuels, tels que l'acceptation ou le refus des PT par la direction de l'école, qui peuvent provoquer un changement dans les perceptions et pratiques des professeurs. Le dernier domaine est le « Classroom Practice », les pratiques dans la salle de classe, qui correspondent à l'interférence entre la RME et les facteurs contextuels, l'affrontement entre les perceptions des professeurs et la réalité de la situation de l'enseignement, tels que les contraintes institutionnelles. Tous ces facteurs influencent les professeurs et leurs perceptions sur l'enseignement des langues. Borg insiste sur l'interdépendance de la représentation mentale des enseignants et de leurs pratiques didactiques. Il résume ses propos de la manière suivante :

[...] and research has also shown that teacher cognitions and practices are mutually informing, with contextual factors playing an important role in determining the extent to which teachers are able to implement instruction congruent with their cognitions (Borg, 2003. p. 81).

Dans une étude plus récente, Haukås (2016) a étudié les perceptions de 12 enseignants de langues modernes sur les PT en Norvège. Ses résultats, en accord avec Borg (2003), montrent que les connaissances linguistiques antérieures et les expériences personnelles vécues par des enseignants constituent des facteurs importants influençant leurs attitudes et leur enseignement en classe, spécifiquement envers les PT. L'étude de Haukås (2016) sera présentée plus en détail dans la partie 3.5 ci-dessous.

### **3.3 Les pratiques translangagières comme outil didactique**

Selon Fonseca (2023, p. 4) une didactique bi-plurilingue doit « Intégrer les savoirs dans et par les langues ». Cela représente une didactique où deux ou plusieurs langues sont intégrées dans l'enseignement, explicitement ou implicitement. Fonseca (2023, p. 3) fait la différence entre deux types de PT utilisés dans la salle de classe : celles en usage, d'un côté, et celles en mention, de l'autre :

[...] Lorsque les langues sont utilisées comme moyen de communication, il s'agit de pratiques translangagières en usage : [...] lorsque les langues apparaissent comme objets de comparaisons et contrastes (dimension métalinguistique), il s'agit de pratiques translangagières en mention.

Une langue en usage est donc une langue qui se présente naturellement dans la salle de classe, dans la communication entre élèves, entre élèves et professeur ou entre professeur et la classe entière, avec le but de communiquer. Une langue en mention est utilisée intentionnellement, pour l'inclusion des groupes, des individus, pour les explications ou pour mettre en avant des contrastes entre langues (García et Wei, 2013, p. 123). Par exemple, la mention d'une des langues maternelles des élèves lorsque celle-ci ne correspond pas à celle majoritaire.

García et Wei (2013, p. 124 et 131) propose de différents exemples d'une didactique caractérisée par des PT, comme illustré ci-dessous :

#### Langue en usage

- Le professeur permet aux élèves d'utiliser toutes leurs langues comme outils pour communiquer, par exemple utiliser un mot dans la L1 si on ne le connaît pas dans la langue cible, avec le but de communiquer.
- Le professeur autorise un élève en difficulté à s'exprimer dans sa langue maternelle (L1) pendant une présentation, afin qu'un camarade puisse traduire ses propos dans la langue cible que l'élève devra ensuite répéter.
- Le professeur présente des images aux élèves, qui discutent dans de petits groupes de ce qu'ils voient. Ils ont la permission de discuter dans la langue qu'ils veulent, mais ils doivent partager avec toute la classe en langue cible.
- Le professeur donne le temps aux élèves de discuter des passages de lecture difficiles ou des mots dans la langue maternelle (L1), utilisant toutes leurs ressources linguistiques.

- Le professeur écrit les idées ou mots au tableau sur un sujet dans des langues différentes comme les élèves leur disent.

### Langue en mention

- Le professeur fait des comparaisons entre les langues dans l'enseignement du vocabulaire, spécialement avec les cognats : par exemple, révolution (français, L3) → revolution (anglais, L2).
- Le professeur présente 2-3 mots-clés et leurs définitions en demandant aux élèves de les traduire dans leur langue maternelle (L1).
- Le professeur fait écouter aux élèves une chanson dans la langue maternelle (L1) qui parle du sujet du jour. Les élèves répondent aux questions de la chanson dans la langue cible.
- Le professeur et les élèves créent un mur de mots interactif et multilingue.
- Le professeur écrit les instructions dans autant de langues que possible

Les PT peuvent donc être séparées dans deux catégories : Les pratiques des langues en usage permettent aux élèves et au professeur de communiquer sans obstacles. L'inclusion des langues en mention aide à comprendre les différences et similitudes entre les langues représentées dans la salle de classe. Comme nous allons le voir ci-dessous, avec ces deux types d'utilisation des PT viennent des avantages et des inconvénients.

### **3.4 Avantages et inconvénients d'une didactique des pratiques translangagières**

Il existe plusieurs avantages et inconvénients avec l'utilisation des PT dans le contexte éducatif. Ci-dessous sont représentés quelques côtés positifs et quelques côtés négatifs des PT mentionnées dans la littérature.

Le premier facteur positif, souvent mentionné dans la littérature, est celui de l'inclusion des langues minoritaires (García et Wei, 2013, p. 121). Dans une situation éducative où certaines langues ont traditionnellement été mal vues, comme le sami en Suède par exemple (Sametinget, 2025), les PT permettent une rédemption sociale et une inclusion pour des locuteurs de cette langue. Cela parce que la pédagogie des PT « places students' linguistic and cultural background at the heart of the teaching-learning process » et que ces connaissances sont reconnues comme des ressources dans l'enseignement (Driouch, 2022, p. 81). La reconnaissance des cultures et des langues représentées en classe favorise alors la création d'un environnement inclusif.

Deuxièmement, l'utilisation des PT fortifie l'identité linguistique des élèves et augmente leur engagement dans l'enseignement (García et Wei, 2013, p. 121) en les aidant à percevoir les similitudes et les différences entre les langues. L'identité linguistique se construit et se transforme à travers les PT (García et Wei, 2013, p. 24) et est influencée par l'usage de plusieurs langues (Almashour, 2024, p. 3). Ces pratiques permettent aux locuteurs « to send social signals to their interlocutors, conveying relational stances such as solidarity, identity alignment, and cultural respect », ce qui a un impact significatif sur les dynamiques sociales ainsi que sur l'inclusion ou l'exclusion des individus (Almashour, 2024, p. 4).

Troisièmement, la mise en relief des contrastes entre les langues représentées dans la classe aide à renforcer la conscience linguistique des élèves (Włosowicz, 2013, p. 157). Les élèves plurilingues ont tendance à posséder de meilleures connaissances métalinguistiques, car ils parlent plusieurs langues et disposent d'un répertoire linguistique plus riche, ce qui facilite l'apprentissage de nouvelles langues. La mise en évidence des différences et similitudes entre langues permet également aux élèves plurilingues d'intégrer et d'utiliser les stratégies métalinguistiques qu'ils ont déjà acquises (Cenoz, J., et Gorter, D., 2022, p. 26).

D'un autre côté, selon certains, pour que les PT soient efficaces, il est nécessaire que l'utilisation de plusieurs langues dans la classe soit acceptée par les enseignants, la direction de l'école, les élèves et les parents (García et Wei, 2013, p. 133), ce qui n'est pas toujours le cas. Il existe des perceptions négatives concernant l'usage de la L1 en classe de langues, certains professeurs exprimant un inconfort et percevant un risque à laisser les élèves utiliser les langues que l'enseignant ne comprend pas, car il est difficile de corriger et à suivre le développement linguistique dans une langue qu'on ne parle pas. Ainsi, « lack of knowledge of student's L1s might result into lack of control of the classroom practices » (Driouch, 2022, p. 85).

En outre, les PT restent encore peu reconnues et rarement utilisées comme véritables méthodes d'enseignement (García et Wei, 2013, p. 132). En tant qu'approche pédagogique, elles ont également été critiquées pour le manque de preuves solides concernant leur impact sur les résultats de l'apprentissage (Huang et al., 2023, p. 2), à la fois pour la théorie et pour la pratique enseignante. Il est donc essentiel de définir clairement le concept des PT afin de pouvoir formuler des hypothèses et décider comment les mettre en pratique (Treffers-Daller, 2024, p. 6).

Dernièrement, Włosowicz (2013, p. 158) a montré que l'utilisation des PT peut entraîner un transfert négatif entre les langues, rendant ainsi l'apprentissage de la langue cible plus difficile. Elle constate qu'un transfert global, sans apprentissage des différences entre les langues, conduit généralement à des erreurs. De même, Bezzina (2017, p. 81) rapporte que certains professeurs estiment que « [...] it would be safer and more productive to keep languages separated », tandis que d'autres observent que les élèves transfèrent des schémas linguistiques d'une langue à l'autre, ce qui entraîne des erreurs de production en langue cible (Haukås, 2016, p. 10).

Pour conclure, les PT présentent à la fois plusieurs avantages et certains défis. Parmi les aspects positifs, nous notons l'inclusion des langues minoritaires, favorisant un environnement inclusif, le renforcement de l'identité linguistique des apprenants et l'augmentation de la conscience et des connaissances métalinguistiques. Cependant, les aspects négatifs de cette approche pédagogique incluent la nécessité d'une acceptation générale de la part des enseignants, l'importance d'une compréhension approfondie du concept des PT ainsi que le risque de transfert négatif.

## 3.5 Études clés

### 3.5-1 Le contexte multilingue en Norvège

Une étude très pertinente pour notre travail est celle d'Åsta Haukås (2016) qui a conduit une étude qualitative explorant les croyances par rapport au plurilinguisme des professeurs de langues modernes (L3) en Norvège (Haukås, 2016, p. 1). Les participants sont douze professeurs de français, d'allemand et d'espagnol, venant de quatre collèges différents, qui font partie d'une discussion en groupe conduit par un modérateur (Haukås, 2016, p. 6). À partir de treize questions ouvertes, les professeurs discutent des bienfaits du plurilinguisme, de l'influence des connaissances linguistiques antérieures et de la collaboration interdisciplinaire parmi les professeurs. Les discussions en groupe sont enregistrées et transcrites, afin d'être analysées. Les résultats de l'étude montrent que la majorité des professeurs ont une attitude positive par rapport au plurilinguisme dans la salle de classe, mais que certains se sentent hésitants par rapport aux pratiques (Haukås, 2016, p. 8).

L'étude montre que la plupart des professeurs trouvent que leur propre multilinguisme a facilité leur propre apprentissage des langues additionnelles dans la reconnaissance des structures linguistiques similaires. Tous les professeurs affirment une corrélation entre le plurilinguisme de l'individu et la facilité d'apprentissage de plusieurs langues pour ce même individu (Haukås, 2016, p. 8). Un professeur exprime par exemple qu'il vient de commencer à apprendre le portugais et que ses connaissances antérieures l'aident dans son processus d'acquisition (Haukås, 2016, p. 8). Or, ce positivisme général n'est pas forcément appliqué à l'apprentissage de la L3 dans le cas de leurs élèves. Les professeurs expriment qu'ils ne peuvent pas identifier un avantage évident du plurilinguisme parmi les élèves, même pour ceux avec le français, l'allemand ou l'espagnol comme L4 ou L5 (Haukås, 2016, p. 9). Huit professeurs insistent sur le fait que l'utilité du plurilinguisme dépend de la conscience linguistique des élèves et qu'ils eux-mêmes doivent être conscients de ces compétences linguistiques pour pouvoir les utiliser comme outil d'apprentissage. Une participante décrit un élève polonais qui parle norvégien, qui apprend l'espagnol, et qui pense en anglais, et qui est clairement consciente de ces compétences linguistiques (Haukås, 2016, p. 8). Malgré la conviction de l'importance du plurilinguisme, seuls

trois professeurs encouragent explicitement leurs élèves à utiliser d'autres langues dans la salle de classe, à part le norvégien et l'anglais. (Haukås, 2016, p. 9).

En conclusion, les participants dans l'étude ont réussi à implémenter certains aspects de la pédagogie plurilingue : les professeurs voient le plurilinguisme comme quelque chose de positif pour les élèves de la manière dont ils trouvent des liens linguistiques entre le L3 et les langues antérieurement acquises (notamment le L1 norvégien et le L2 anglais) (Haukås, 2016, p. 14). D'autre part, les professeurs estiment qu'une bonne compréhension des langues maternelles des élèves serait nécessaire pour pouvoir encourager les apprenants à les utiliser eux-mêmes. Mais, tous les professeurs expriment une attitude positive face à l'utilisation des deux langues communes dans la salle de classe, le norvégien et l'anglais, pour mieux apprendre la langue cible (Haukås, 2016, p. 12).

### **3.5-2 Le contexte multilingue à Malte**

Nous n'avons pas trouvé beaucoup d'études scientifiques sur les perceptions des professeurs sur les PT dans l'enseignement du FLE. L'étude suivante est une exception. Dans l'étude « Teachers Understanding of the Use of Language as a Medium of Instruction in French as a Foreign Language Lessons », Bezzina (2016) a fait un questionnaire en ligne avec 78 professeurs de français à Malte sur leurs perceptions des PT. Les trois parties du questionnaire portent sur :

1. Les fonctions les plus bénéfiques des PT, selon les professeurs
2. Leur formation éventuelle en PT pendant les études universitaires
3. Les perceptions générales des enseignants sur les PT et pourquoi ils pensent comme ils pensent

Les résultats du questionnaire montrent que les trois fonctions les plus utiles des PT selon les professeurs sont « For the learners not to lose self-confidence and therefore for their motivation not to suffer », « For learners to confirm their comprehension » et « To compare and contrast different language phenomena ». Deux mentions notables sont « To create closeness with a learner/with the learners » et « To deal with disciplinary issues » (Bezzina, 2016, p. 285).

En outre, dans le domaine de l'éducation liée aux PT, la moitié des enseignants 50 % ont reçu une formation sur le sujet, tandis que l'autre moitié n'en a pas bénéficié. La majorité des professeurs pensent qu'il est important d'avoir une formation sur comment utiliser les langues dans la classe de langue étrangère, (83 %), (Bezzina, 2016, p. 286).

Dans le dernier domaine, 37 % des professeurs indiquent qu'ils utilisent les PT d'une manière équilibrée entre la langue cible et la L1, le maltais. Ce n'est que 6 % des professeurs répondant qu'ils utilisent rarement les PT par principe. Une minorité des professeurs (14 %) expriment une perception très négative sur les PT avec l'explication que les élèves ont besoin d'autant d'exposition au français que possible ou que l'utilisation des PT crée un environnement laxiste. Un professeur pense que les PT doivent être contraints à l'enseignement de culture et grammaire. De l'autre côté, 53 % des professeurs expriment une attitude positive envers l'utilisation des PT, premièrement pour des raisons motivationnelles : « [a] concern for the learners' well-being, namely [...] the wish not to demotivate learners, to put them at ease and give them reassurance and confidence » (Bezzina, 2016, p. 289).

Une autre réponse positive envers les PT est liée à la qualité de l'apprentissage, que les PT « [...] helps students understand, participate and express themselves ». Aussi, les PT sont considérées comme un type de « scaffolding » qui permet aux bilingues « to take advantage of associations between languages » (Bezzina, 2016, p. 289).

Le questionnaire de Bezzina (2016) montre donc que les enseignants de FLE reconnaissent majoritairement les avantages des PT pour la motivation, l'expression et la compréhension des élèves. La moitié des professeurs ont reçu une formation sur ce sujet et soulignent l'importance d'une telle formation. Si une minorité exprime des perceptions négatives, la majorité a une attitude totalement positive envers l'emploi des PT dans leur enseignement de FLE.

Appuyé sur le questionnaire de 2016, Bezzina (2017) a fait une étude analysant l'utilisation des PT dans deux enregistrements de leçons de FLE au collège. Les résultats montrent comment les élèves ont utilisé plusieurs PT dans la salle de classe. La première est le *springboard switching*, le changement trampoline, défini par Bezzina comme le changement entre les langues des élèves

qui est évident, explicite, fait avec intention et marqué par l'hésitation et des pauses. (Bezzina, 2017, p. 82). Le deuxième type est le *relay switching*, le changement relais, qui fonctionne de manière organique, fluide qui suit les tendances du discours, avec le but de communiquer (Bezzina, 2017, p. 82). Ces deux types de changement linguistique servent des fonctions spécifiques pour les professeurs et pour les élèves. Le changement trampoline pour le professeur est fait dans les actes de donner les instructions, donner des tâches à faire, corriger les erreurs et résoudre les ambiguïtés avec l'aide de plus d'une langue. Le changement relais est utilisé dans le rétablissement de l'ordre dans la salle de classe, ou dans le donné des instructions, ou dans le donné des questions particulières aux élèves spécifiques, avec ce même but d'inclure plusieurs langues (Bezzina, 2017, p. 82).

En outre, les résultats montrent que les PT sont utilisées de différentes façons dans la salle de classe. Premièrement, du côté des professeurs, le changement linguistique de la langue cible (LC) à la L1, le maltais ou l'anglais, est utilisé pour assurer la compréhension des concepts nouveaux. Par exemple, le fait de traduire les expressions comme « il est fou » → « he's crazy » (Bezzina, 2017, p. 86). En plus, les PT sont utilisées pour créer un environnement relaxé et motivant, comme les professeurs utilisent le L1 pour donner des mots encourageants. Les concepts grammaticaux sont expliqués dans le 2L1 (ou L2), l'anglais, pour assurer la compréhension complète de tout le monde. Ces instants sont des exemples de changement trampoline. Quand le professeur rétablit l'ordre dans la salle de classe, il s'agit de changement relais (Bezzina, 2017, p. 89).

Dans ce qui suit, nous nous appuyons sur ces études pour explorer les perceptions des PT des enseignants de FLE dans des milieux multiethniques en Suède.

## **4. Méthode**

### **4.1 Choix méthodologiques**

Cette étude est fondée sur les opinions et les pratiques dans la salle de classe des professeurs, au sujet des pratiques translangagières. Pour atteindre les buts de ce mémoire, des entretiens avec quatre professeurs de FLE au collège ont été conduits. Cette méthode qualitative a été choisie

pour pouvoir atteindre une connaissance du monde intérieur et des perceptions des professeurs par rapport au sujet des PT dans l'enseignement du FLE (Kvale, 1997, p. 27). Le choix de faire les entretiens individuellement est pris pour mieux pouvoir comprendre les points de vue de chaque professeur en profondeur, ce qui serait plus difficile dans une situation d'entretien en groupe avec plusieurs participants. L'étude est inductive avec le but d'observer et découvrir les perceptions des professeurs par rapport aux PT et comment celles-ci sont utilisées dans la situation éducative spécifique de FLE, autrement nommée une étude exploratoire (Kvale, 1997, p. 119).

#### 4.2 Participants

Les participants de l'étude sont quatre professeurs avec la médiane de 10 ans d'expérience dans l'enseignement de FLE. Tous sont plurilingues et tous ont des expériences de vivre à l'étranger. Les professeurs sont présentés dans le tableau 1 ci-dessous. Les noms de tous les participants ont été remplacés par des pseudonymes restant fidèles à leur genre respectif.

Tableau (2) : Présentation des participants des entretiens

	<b>Mia</b>	<b>Emma</b>	<b>Sandra</b>	<b>Erik</b>
Matière(s) d'enseignement actuelles	Français	Français, Suédois, Suédois langue seconde	Français	Français, éducation physique
Classes	6 <sup>e</sup> -3 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup> -3 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup> -3 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup> -3 <sup>e</sup>
Licence en éducation	Les arts plastiques, Français	Français, Suédois, Suédois langue seconde, mathématique	Français	Français
Motivation pour devenir professeur de	Pouvoir parler avec les gens et voyager	De bons professeurs de FLE dans sa	Pense que le français est une jolie langue	Était bien en langues étrangères à

FLE		formation		l'école
Les langues parlées par le professeur	Langue maternelle : Suédois  Anglais Français Japonais	Langue maternelle : Suédois  Anglais Français Espagnol Allemand Italien	Langue maternelle : Arabe  Anglais Français Suédois	Langue maternelle : Suédois  Anglais Français Espagnol Italien
Élèves avec 2L1, suédois +1 selon le professeur	Environ 30 %	Environ 40 %	Environ 98 %	Environ 50 %

### 4.3 Entretiens

Dans un premier temps, une étude pilote a été menée et le guide d'entretien a été testé. Tout s'est bien passé et peu de choses ont été changées dans le guide d'entretien en vue des entretiens avec les quatre participants principaux, seulement l'ordre des certaines questions. Ensuite, les entretiens avec les participants ont commencé. Les entretiens ont été conduits dans les écoles où travaillent les professeurs. Tous les professeurs ont donné leur consentement pour participer et ils ont été informés que la participation signifiait un anonymat total pour le participant et pour son école. Les entretiens, conduits en suédois afin d'assurer une clarté maximale, ont duré en moyenne 30 minutes et ont permis aux professeurs de répondre à 18 questions ouvertes et fermées touchant à plusieurs aspects de l'éducation plurilingue et les PT. Le guide d'entretien complet se trouve dans l'annexe.

Le guide d'entretien s'inspire des questions de Haukås (2016, voir section 3.5). Dans son étude explorant les croyances des professeurs en Norvège sur l'utilisation des PT dans la classe de

langues étrangères ; français, allemand ou espagnol, elle s'intéresse aux bienfaits du plurilinguisme dans ce contexte et aux différences de perception parmi les professeurs (Haukås, 2016, p. 6).

Afin de nous permettre de répondre aux questions de recherche, les questions de l'entretien ont été réparties dans trois thèmes spécifiques, suivis d'une section sur des informations personnelles à la fin. La première partie porte sur les perceptions générales des professeurs sur le plurilinguisme et l'utilisation des PT. La deuxième partie porte sur les côtés positifs et négatifs des PT remarqués par les enseignants. Finalement, la troisième partie évoque de manière plus précise comment les participants eux-mêmes utilisent les PT comme outil didactique dans la salle de classe. Les questions sont principalement ouvertes afin de nous permettre de comprendre les perceptions des professeurs plus en détail. Tous les professeurs ont répondu aux questions d'information sur leur expérience dans l'enseignement du FLE, l'âge, le genre et les langues parlées.

Tableau (3) : Présentation de la structure des entretiens (voir les détails en Annexe)

<b>Partie de l'entretien</b>	<b>Thème cible</b>	<b>Questions</b>
A	Le plurilinguisme et les PT	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14
B	Avantages et inconvénients des PT	10, 12, 15
C	PT comme outil didactique dans les classes de FLE	16, 17, 18
D	Informations personnelles	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

#### **4.4 Traitement des données**

Le traitement des données empiriques est fait dans des étapes différentes. Premièrement, tous les entretiens ont été enregistrés sur un téléphone portable pour après être transcrits dans un document Word en Google Drive. Chaque entretien a été transcrit individuellement et en partie traduit du suédois au français pour nous permettre de présenter des citations. Les transcriptions ont été lues dans leur totalité et analysées thématiquement en lumière des questions de recherche. Pour faciliter l'analyse, les données ont été rassemblées dans un tableau, puis organisées dans

trois catégories différentes, comme indiqué dans le tableau 2 : perceptions générales des PT, côtés positifs et négatifs des PT, l'utilisation des PT dans l'enseignement. Cette classification a permis de reconnaître des similitudes et des différences entre les réponses de nos quatre participants, aidant à répondre aux questions de recherche. Cette approche a permis d'identifier les régularités principales dans les données recueillies.

## **5. Résultats et analyse**

### **5.1 Les perceptions des professeurs par rapport aux pratiques translangagières**

Concernant leurs réflexions sur les PT et sur le plurilinguisme en termes généraux, les résultats des entretiens montrent une différence des perceptions entre les quatre professeurs en question. Trois des quatre professeurs font preuve d'une attitude positive envers l'utilisation des langues déjà acquises dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, comme signalé dans les exemples (1) à (3) ci-dessous (voir les citations en suédois présentées en Annexe) :

- (1) C'est vrai, c'est plus facile d'apprendre une langue quand tu parles déjà d'autres langues. Tu as déjà une intelligence linguistique. Oui, c'est vrai. (Sandra)
- (2) 100% vrai. Je suis en train d'apprendre ma sixième langue maintenant, alors c'est définitivement vrai et je le dis d'expérience personnelle. (Emma)
- (3) Je pense que c'est principalement positif, parce qu'il y a plusieurs manières de retrouver des mots, de savoir d'où ils viennent. (Erik)

Les trois participants ont constaté que le fait de connaître les langues aide dans l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire, grâce aux parallèles possibles à comprendre.

Cependant, comme indiqué dans l'exemple (4), Mia est sceptique et elle insiste sur le talent linguistique inné comme facteur primaire pour l'apprentissage des langues, peu importe combien de langues l'apprenant connaît déjà.

- (4) La réponse courte est non. Certainement, je vois clairement que certains élèves parlent trois langues à la maison et n'ont pas de problèmes, mais il y en a d'autres pour qui c'est trop dur. Cela dépend de la compétence linguistique qu'on a réellement à la base. (Mia)

En plus, Mia et Erik montrent un scepticisme envers les PT dans l'enseignement de FLE. Ils constatent qu'une telle didactique peut prêter à confusion car les élèves auront trop des langues mélangées dans le cerveau, rendant l'apprentissage de FLE plus difficile. Mia continue en décrivant dans l'exemple (5) un cours pris sur les PT où les enseignants étaient très positifs envers le sujet, mais Mia ne partageait pas ce point de vue :

- (5) Je ne pense pas que c'est positif. Si l'on utilise toutes les langues, aucune langue ne sera bien apprise. Toutes les langues deviennent médiocres. Cela peut être utile dans certaines situations, mais en même temps, à long terme, cela n'est pas bon pour le développement linguistique. (Mia)

Mia démontre une perception négative envers l'utilisation simultanée des langues représentées dans la salle de classe. En constatant qu'il est bien de donner des outils de comparaison pour aider l'apprentissage de FLE aux élèves, elle continue, dans l'exemple (6), en disant que :

- (6) Il est évident qu'il faut se tenir au français dans l'enseignement. (Mia)

Cette perspective est complétée avec un signe sur la porte de la salle où Mia enseigne qui dit « Ici on parle français. » affirmant que le français est à prioriser dans sa salle de classe.

En revanche, Emma exprime des perceptions positives par rapport à la définition des PT dans l'étude présente (voir section 3.1), mais elle est sceptique envers les définitions déjà entendues et apprises dans sa formation qui selon elle :

- (7) [...] disent en gros que les langues n'existent pas. (Emma)

L'école où travaille Sandra est une école qui utilise explicitement les PT. Les professeurs ont suivi une formation continue une fois par semaine pour mieux comprendre le sujet. Sandra exprime qu'environ 98% de ses élèves ont deux langues maternelles, 2L1, dont le suédois est

l'une. La deuxième langue maternelle représentée est l'arabe. Étant elle-même locutrice native d'arabe, Sandra pense qu'il est favorable que les élèves discutent et comparent dans et sur leurs langues maternelles et, comme signalé dans l'exemple (8), elle utilise les deux langues en faisant des explications en classe :

(8) Je le fais toujours quand je fais des présentations. (Sandra)

Elle exprime comment elle travaille toujours de manière contrastive avec le français, l'anglais, l'arabe et le suédois. Le professeur continue en remarquant que l'important est d'utiliser les bons mots, pour apprendre à communiquer avec intégrité. Dans une conversation sur les grossièretés utilisées dans la salle de classe Sandra a dit :

(9) Je veux qu'ils choisissent leurs mots, il faut que tu parles poliment, peu importe si tu parles suédois, français ou arabe. (Sandra)

Sandra est plurilingue elle-même et exprime que l'importance est mise sur le fait de se faire comprendre, en utilisant les mots justes, pas nécessairement dans une langue spécifique. L'importance du plurilinguisme dans la salle de classe est évidente pour elle. Sandra utilise fréquemment des exemples des mots en arabe pour montrer les similitudes entre le français et l'arabe, par exemple dans les systèmes pour indiquer l'heure.

En conclusion, en ce qui concernent les perceptions générales des professeurs concernant les PT et le plurilinguisme, les résultats montrent un consensus quant à leurs bénéfices pour l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire, ainsi que l'enseignement contrastif entre les langues pour établir des parallèles. Toutefois, une enseignante en particulier exprime une attitude plutôt négative à l'égard de l'utilisation de plusieurs langues dans la salle de classe.

## **5.2 Côtés positifs et négatifs des pratiques translangagières**

D'un côté, tous les quatre professeurs sont d'accord sur les effets positifs de pouvoir comparer et établir des parallèles entre les langues représentées dans la salle de classe. Ils utilisent des

adjectifs comme *important*, *drôle* et *utile* en se référant aux comparaisons entre langues. La citation (10), venant d'Emma, en est un bon exemple :

- (10) Mais justement le fait qu'on puisse comparer différentes langues, je trouve ça bien et drôle, et je pense que c'est un atout. (Emma)

En outre, tous les quatre professeurs expliquent que l'appréciation des langues des élèves donne un sentiment d'inclusion et de connexion chez les apprenants. Dans l'exemple (11), Sandra exprime que l'utilisation de la L1, spécifiquement l'arabe dans son cas, renforce la relation entre professeur et élève :

- (11) On sent que certains aiment bien quand tu utilises leur langue maternelle avec eux, surtout l'arabe, *yaani*<sup>2</sup>, peut-être que cela fortifie la relation avec l'élève. (Sandra)

Sandra pense également que le fait de comparer les langues aide avec la mémoire et la compréhension dans la classe de FLE.

Du côté négatif, les quatre professeurs expriment qu'il existe un risque de confusion avec l'utilisation des PT dans la salle de classe, d'avoir plusieurs langues en tête en même temps et de devoir les comparer. Les élèves avec plusieurs langues maternelles où les langues sont similaires, par exemple l'espagnol et le français, risquent de mélanger les deux. En outre, comme souligné dans l'exemple (12), Mia pense qu'il est difficile de corriger les tâches où plusieurs langues inconnues sont les bienvenues :

- (12) Comme je ne parle pas les langues [maternelles], je ne peux pas enseigner cette partie. Je ne peux pas vérifier si c'est correct ni les aider en cours de route, quoi. Et un Français ne va pas comprendre si tu écris un texte à moitié en français et à moitié dans d'autres langues. (Mia)

Mia provoque les élèves à trouver une stratégie d'apprentissage spécifiquement pour le FLE, plutôt que de prendre des mots des autres langues. Elle souligne aussi que l'utilisation des PT est, selon elle, une perte de temps précieux pour l'apprentissage de FLE.

---

<sup>2</sup> alors en arabe (Sandra dans notre l'entretien, 2025)

Un autre inconvénient, exemplifié dans (13) et (14) ci-dessous, c'est qu'un mélange de langues peut devenir compliqué surtout pour les élèves les plus faibles qui ont besoin de suivre le rythme de l'enseignement à leur niveau. Erik y ajoute que les élèves qui sont faibles dans leur langue maternelle (le suédois ou une autre langue), ont souvent des difficultés avec les PT aussi.

(13) Il y en a quelques-uns qui sont un peu faibles, il faut qu'ils puissent suivre [l'enseignement de FLE] quand même. (Emma)

(14) Si on n'est pas très fort ni en suédois, ni dans sa langue maternelle, ni en L2, et qu'il faut ajouter une autre langue, c'est trop difficile pour beaucoup d'élèves. On le voit aussi chez plusieurs élèves qui ont le français comme quatrième langue, tu vois. Là, il y a beaucoup de mots, d'expressions et de vocabulaire qui tournent dans la tête. C'est difficile de tout trier correctement. On a beaucoup d'ingrédients ou de briques qu'il faut assembler. (Erik)

Pour conclure, les quatre enseignants s'accordent sur l'importance d'établir des parallèles entre les langues et que l'inclusion des langues maternelles dans l'enseignement de FLE peut fortifier la relation entre l'enseignant et l'élève. C'est surtout une participante qui en a l'expérience puisqu'elle parle arabe. En revanche, tous les professeurs soulignent l'existence d'un risque lié aux PT, le risque de la confusion linguistique, qui aurait tendance à frapper les élèves les plus faibles, selon certains de nos participants.

### **5.3 L'utilisation des pratiques translangagières dans la salle de classe**

Tous les quatre professeurs expliquent qu'ils travaillent de manière contrastive avec les langues représentées chez les élèves, avant tout en comparant le français avec l'anglais et le suédois. Il s'agit des comparaisons des notions grammaticales, des pronoms d'objets, des marqueurs féminins et masculins, des similitudes et différences en prononciation et, finalement, des liens en ce qui concerne le vocabulaire. Mia prend l'exemple de l'expression « tomber amoureux », ce qui en anglais est *to fall in love*, mais qui est différente en suédois, *att bli kär* (devenir amoureux). Erik soulève fréquemment les mots en suédois empruntés du français et compare les prononciations des mots en français et en anglais, comme *interesting* et intéressant, ou *important* (anglais) et important (français).

Tous les quatre professeurs confirment traiter les élèves de manière affirmative en les encourageant lorsqu'ils soulignent les similitudes ou les différences entre la langue maternelle et le français, et ils encouragent les élèves à poursuivre les comparaisons. Si l'enseignant ne parle pas lui-même la langue en question, il se contente de reconnaître l'attention de l'élève sur ces différences ou similitudes. Erik affirme dans l'exemple (15) que de nombreux élèves arabophones soulignent eux-mêmes les similitudes de vocabulaire entre l'arabe et le français.

- (15) Surtout, ceux qui ont l'arabe comme langue maternelle peuvent reconnaître beaucoup de mots en français et disent 'c'est comme ça qu'on dit en arabe', là où on a emprunté des mots.  
(Erik)

Comme déjà mentionné (voir exemples 8 et 11 par exemple), Sandra utilise fréquemment la langue maternelle principale dans la salle de classe, l'arabe, qui est également la langue maternelle de l'enseignante, dans des exercices sur les loisirs et la famille. Elle exprime comment il est parfois nécessaire de parler la langue maternelle avec l'élève, dans des situations d'apprentissage de FLE.

- (16) Oui, ils me le disent en arabe, ça, quand il s'agit de quelque chose dans l'enseignement, parfois j'utilise l'arabe pour expliquer quelque chose. C'est pour soutenir l'enseignement.  
(Sandra)

Une fois, une élève avait remarqué son inconfort avec l'utilisation de l'arabe dans la classe de FLE, car elle ne le comprenait pas. Sandra a donc immédiatement arrêté et changé de langue, mais elle exprime aussi que :

- (17) [L'utilisation de l'arabe] dépend de la situation. Que dit-elle [l'élève] ? Que veut-elle ? Je ne peux pas dire non, pas un mot en arabe. (Sandra)

Mia et Emma ont toutes les deux constaté qu'elles utilisent les PT en expliquant ce que c'est que les s sonores, ce qui n'existe pas en suédois. Par exemple, la différence entre *ils ont* et *ils sont* est expliquée par Emma avec l'aide d'une écriture phonétique inventée par elle-même, pour montrer

la différence et les similitudes entre la prononciation en suédois et en français. Elle montre aussi comment le *o* en français se prononce similairement au *å* en suédois et comment le *e* en je se prononce similairement que *ö* en suédois. Comme signalé dans l'exemple (18), Emma demande parfois aux élèves d'utiliser leurs langues maternelles :

- (18) Mais si je sais quelque chose, par exemple quand on passe en revue la conjugaison des adjectifs et que je sais que ça existe en arabe, alors je peux dire 'ça existe aussi en [arabe]', ou c'est le genre de question qu'on peut poser aussi : 'Est-ce que vous faites ça dans vos autres langues ?'. (Emma)

Emma a aussi donné l'exemple d'avoir travaillé comme mentor SI à l'université. Dans une situation discutée par Emma dans l'exemple (19), un élève avec l'espagnol comme langue maternelle ne comprenait pas le subjonctif en français. Emma, avec l'aide de ses connaissances en espagnol, a pu aider l'apprenant à comprendre que le subjonctif en français et en espagnol sont très similaires.

- (19) L'élève avait de grands problèmes, mais après l'explication il y a eu comme un déclic, et il a pu remplir tous les exercices qu'on avait. (Emma)

En outre, Mia remarque lors de l'entretien qu'elle ne voit pas les PT comme un outil pour l'enseignement dans un sens explicite, mais qu'elle préfère utiliser les ressources linguistiques des élèves quand ils les montent naturellement. Elle explique dans l'exemple (20) qu'elle ne fait donc pas des exercices planifiés avec les langues des élèves en tête :

- (20) Je ne vois pas vraiment cela comme un outil pour moi pour enseigner le français, mais plutôt comme un outil pour les élèves afin de comprendre le français. (Mia)

Cette observation suggère que l'enseignante perçoit les PT surtout comme un outil d'apprentissage, plutôt qu'un outil d'enseignement. Néanmoins, ces deux perspectives peuvent être envisagées comme les deux faces d'une même médaille : en facilitant la compréhension du français par les élèves, les PT contribuent néanmoins, de manière indirecte, à l'enseignement.

Comme le montrent Kyriakides et al. (2013, p. 140), l'efficacité de l'apprentissage de l'élève est souvent étroitement liée aux décisions pédagogiques des enseignants.

En conclusion, les quatre professeures encouragent les élèves à comparer les langues qu'ils connaissent afin de faciliter l'apprentissage du FLE. Trois professeurs utilisent intentionnellement les PT dans l'enseignement tandis que qu'une enseignante ne les considère pas comme outil didactique.

## **6. Discussion**

Cette étude empirique a exploré les perceptions des professeurs de FLE travaillant dans des collèges multiculturels par rapport aux pratiques translangagières (PT) et les côtés positifs et négatifs qu'ils y associent. En accord avec Splendido et Agebjörn (2025, p. 218) nous définissons les PT comme une approche pédagogique qui permet aux élèves d'utiliser l'ensemble de leur répertoire linguistique dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. L'étude a également analysé la manière dont les professeurs utilisent les PT dans la classe de FLE. À travers des entretiens qualitatifs avec quatre enseignants, l'étude a visé à mieux comprendre leurs choix pédagogiques influencés par leurs expériences et attitudes envers les PT. Nous adhérons aux idées de Borg (2003) sur l'importance d'investiguer les expériences, les pensées et les idées des enseignants pour mieux comprendre leur comportement pédagogique et leurs stratégies didactiques utilisées dans l'enseignement. Nos entretiens se sont inspirés de l'étude de Haukås (2016), ancrée dans le contexte scolaire plurilingue norvégien, qui aborde les croyances des professeurs par rapport au plurilinguisme dans l'enseignement de langues modernes (L3) (Haukås, 2016, p. 1).

Par rapport à notre première question de recherche portant sur les perceptions des enseignants de FLE à l'égard des PT, nos résultats montrent que trois participants sur quatre expriment des perceptions globalement positives envers le plurilinguisme des élèves et l'intégration des PT dans l'enseignement du FLE. L'étude a également mis en évidence une corrélation entre le plurilinguisme des professeurs et leur ouverture à l'utilisation des PT dans l'enseignement de FLE. Trois des quatre professeurs soutiennent l'idée qu'il est plus facile d'apprendre une langue lorsque l'on en parle déjà d'autres. Le raisonnement des participants se base sur l'attitude que ces

langues déjà acquises peuvent servir de ressources et de soutiens dans la phase d'apprentissage d'une nouvelle langue. Ces résultats s'accordent à ceux de l'étude de Bezzina (2016, p. 289), dans laquelle 53 % des professeurs de langues ont exprimé des attitudes positives à l'égard des PT, estimant que celles-ci favorisent la production de FLE. L'étude de Haukås (2016, p. 8) confirme aussi ce même constat, que la corrélation entre le plurilinguisme d'un individu et sa facilité d'apprendre d'autres langues est le plus souvent soutenue par les enseignants de langues étrangères dans le contexte scolaire norvégien.

Toutefois, il convient de nuancer nos résultats, car une enseignante participante à la présente étude ne considère pas les PT comme un outil didactique utile. Elle perçoit plutôt les PT comme un outil d'apprentissage pour les élèves, destiné à soutenir leur propre acquisition des langues, plutôt qu'un outil à utiliser dans l'enseignement par les professeurs. Ce raisonnement est intéressant, car il met en lumière une idée basée sur un clivage entre l'apprentissage des élèves, d'un côté, et l'enseignement du professeur, de l'autre, ce qui est opposé par Kyriakides et al. (2013). Dans l'étude présente, l'enseignante en question fait partie de la minorité des professeurs avec des perceptions critiques envers les PT, ce qui est également le cas dans l'étude de Bezzina (2016, p. 289), où 14 % des professeurs expriment une perception très négative des PT. En effet, ce ne sont pas tous les professeurs de langues qui sont d'accord avec les théories basées sur les PT.

Ensuite, vis-à-vis de notre deuxième question de recherche sur les côtés positifs et négatifs des PT, nous observons que les participants s'accordent sur plusieurs bénéfices des PT, notamment pour faciliter l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire, ainsi que pour établir des parallèles entre les langues. Un phénomène grammatical peut par exemple être mieux compris (ou du moins plus rapidement) si les élèves ont plusieurs points de comparaison, à part le suédois. Ainsi, l'élève dispose de plusieurs façons d'apprentissage (Council of Europe, 2020, p. 30). De même, la mémorisation de nouveaux mots peut être facilitée et renforcée quand les élèves découvrent des similitudes entre langues.

Les enseignants ont aussi mis en évidence l'importance des PT pour renforcer la relation entre l'enseignant et l'élève. Selon les professeurs, l'utilisation des PT permet notamment de valoriser

et d'utiliser les répertoires linguistiques des élèves, affirmé par Vasilopoulou (2021, p. 35). En outre, les PT favorisent un climat de confiance qui soutient une communication plus inclusive en classe de FLE, incluant les langues minoritaires (García et Wei, 2013, p. 121). Cette dimension relationnelle est également traitée par Almashour (2024, p. 4), qui souligne l'impact significatif des PT sur les dynamiques sociales et sur l'inclusion des individus dans une perspective plus globale.

Toutefois, les enseignants ont également évoqué certains aspects négatifs liés à l'utilisation des PT, comme déjà illustré ci-dessus par l'un des participants. Le principal risque identifié est celui de la confusion entre langues, dans la mesure où les élèves peuvent mélanger les langues et rencontrer des difficultés à s'exprimer clairement dans une langue spécifique, le français dans notre cas. Cette confusion peut entraîner un transfert négatif entre langues, ce qui peut compliquer le développement d'une maîtrise stable de la langue cible. Ce risque est également révélé par Włosowicz (2013, p. 158), qui souligne que les interférences entre les langues peuvent poser des difficultés dans un contexte d'apprentissage plurilingue. Nos résultats sont donc cohérents avec les observations de Włosowicz (2013), mais aussi avec Haukås (2016, p. 9) où certains professeurs expriment des perceptions négatives envers les PT, qu'ils ne voient pas des avantages évidents du plurilinguisme parmi les élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère et qu'ils préfèrent centrer leur enseignement sur la langue cible plutôt que sur diverses langues maternelles représentées en classe.

Enfin, notre troisième question de recherche a porté sur les mises en pratique des PT dans la salle de classe de nos participants. En effet, les enseignants ont présenté comment ils utilisent les PT dans l'enseignement et ils ont donné des exemples divers de leurs expériences professionnelles. Les quatre professeurs, même l'enseignante avec des attitudes clairement négatives envers les PT, utilisent des approches variées pour l'enseignement contrastif des langues représentées en classe de FLE, surtout la relation entre le suédois, l'anglais et le français (ou l'arabe et le français dans un cas) encourageant les élèves à comparer leurs langues pour mieux comprendre le français. Les observations correspondent au changement trampoline, présenté par Bezzina (2017, p. 82), une comparaison de langues différentes qui est planifiée et explicitée de la part de l'enseignant. Par exemple, une enseignante utilise souvent sa langue

maternelle (l'arabe) à côté du suédois, dans la classe pour expliquer des phénomènes et une autre utilise un système phonétique, inventé par ce même professeur, qui explique les différences entre le suédois et le français. Ces observations concordent également avec l'étude de Haukås (2016, p. 14). Les enseignants y soulignent l'importance d'explicitement donner aux élèves des outils leur permettant d'identifier des parallèles linguistiques entre les langues, afin de faciliter l'apprentissage du FLE, ce qui répond aux langues en mention présentées par García et Wei (2013, p. 124 et 131).

En outre, la nouveauté de l'étude présente réside avant tout dans le fait qu'elle examine la perception des professeurs de FLE sur les PT dans un contexte scolaire multilingue en Suède. Dans un pays avec une immigration notable, les professeurs de FLE en Suède ont beaucoup de ressources linguistiques à leur disposition. Certaines sont des langues plus ou moins bien parlées par tous les élèves et enseignants (le suédois et l'anglais), d'autres langues sont parlées par certains élèves (et enseignants) et pas d'autres (des L1 diverses). C'est dans ces milieux scolaires multilingues modernes que nous avons trouvé intéressant d'étudier et de comprendre les perceptions des professeurs de FLE en Suède au sujet des PT. Ces ressources linguistiques en combinaison avec les PT peuvent également être un outil pour faciliter l'intégration dans le futur. Qu'ils le veuillent ou non, les enseignants de FLE sont exposés à ces situations plurilingues et sont contraints de prendre position par rapport aux PT. Notre étude constitue une contribution à ce domaine.

Les limites de cette étude résident principalement dans le faible nombre de participants, ce qui restreint la possibilité de généraliser les résultats. Afin de mener une recherche plus approfondie, il serait nécessaire d'inclure un échantillon plus large, comprenant notamment davantage de participants masculins, afin de mieux refléter la diversité du groupe d'enseignants de FLE. Pour de futures recherches, il serait également pertinent de faire des observations en classe de FLE et d'examiner comment les professeurs de FLE mettent en pratique leurs perceptions des PT. Une telle étude pourrait porter sur des observations de comment et dans quelles situations les langues présentes dans les salles de classes de FLE en Suède (le suédois, l'anglais, le français, et les langues maternelles des élèves) sont utilisées, ou pas, et ensuite comparer les résultats avec les perceptions des professeurs sur les PT. Comme dans beaucoup d'autres activités complexes, il

n'est pas certain que les réflexions plus théoriques trouvent toujours leurs équivalents dans la pratique de tous les jours.

## **7. Conclusion**

En conclusion, nous pouvons constater que la majorité des professeurs interrogés expriment des perceptions globalement positives à l'égard des pratiques translangagières (PT). Ils reconnaissent que l'intégration des PT dans la salle de classe de FLE présente à la fois des avantages et des limites. Parmi les aspects positifs, les enseignants soulignent que l'utilisation des PT aide avec l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire. Cependant, ils restent conscients des contraintes, telles que le temps nécessaire pour l'apprentissage d'une langue dans un contexte plurilingue ou le risque de confusion entre les langues chez les étudiants.

De plus, nous avons observé une corrélation entre le plurilinguisme des enseignants et leurs perceptions positives envers les PT pour enrichir l'apprentissage de FLE. Cette ouverture linguistique semble influencer leur attitude envers les nouvelles méthodes d'enseignement et mérite d'être étudiée plus en profondeur dans des futures recherches. Les professeurs avec un esprit ouvert envers les PT soulignent également l'importance de valoriser la diversité linguistique dans la salle de classe comme un atout dans l'apprentissage de FLE, ce qui aide à mieux comprendre les élèves et leur identité linguistique. Cette approche permet aux élèves de se sentir reconnus et valorisés dans leur plurilinguisme. Après tout, nous ne sommes pas plusieurs monolingues dans un seul corps, mais un être plurilingue, capable de s'adapter et de forger sa propre voie dans un monde monolingue.

## Bibliographie

Almarza, G. G. (1996). Student foreign language teachers' knowledge growth. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 50–78). Cambridge University Press. [Teacher Learning in Language Teaching](#)

Almashour, M. (2024). Bridging worlds with words: translanguaging and its impact on identity formation among Jordanian graduate students in Ontario. *Frontiers in Education*, 9, Article 1464741. [Frontiers | Bridging worlds with words: translanguaging and its impact on identity formation among Jordanian graduate students in Ontario](#). Consulté le 5 janvier 2026.

Bezzina, A-M. (2016). Teachers' Understanding of the Use of Language as a Medium of Instruction in 'French as a Foreign Language' Lessons. *Malta Review for Educational Research*, 10(2), 277-296. [#MRER-Vol-10-No-2--2016-FINAL.pdf](#). Consulté le 14 octobre 2025.

Bezzina, A-M. (2017). Translanguaging practices in the Teaching of French as a Foreign Language in Malta. Faculty of Education, University of Malta. [4-MRER-11-1-Anne-Marie-Bezzina.pdf](#). Consulté le 15 octobre 2025.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109. [Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do | Language Teaching | Cambridge Core](#). Consulté le 18 décembre 2025.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging. In *Elements in Language Teaching*. Cambridge University Press. [Pedagogical Translanguaging](#)

Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire* PDF. [1680a4e270](#) Consulté le 13 décembre 2025.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (Council of Europe Publishing). [16809ea0d4](#) Consulté le 12 décembre 2025.

Driouch, A. (2022). Translanguaging as an inclusive pedagogical practice in early education classes. *International Journal of Language and Literary Studies*, 4(4), 76–96. [View of Translanguaging as an Inclusive Pedagogical Practice in Early Education Classes](#). Consulté le 13 décembre 2025.

Fonseca Favre, M., Gajo, L., Dall’Aglia, V., & Vaissière, S. (2023). Pratiques translangagières et (dé)cloisonnement curriculaire : deux études de cas en contraste. *Lidil*, 89–112. [Pratiques translangagières et \(dé\)cloisonnement curriculaire : deux études de cas en contraste](#). Consulté le 15 novembre 2025.

García, O., & Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan UK. [Translanguaging: Language, Bilingualism and Education | SpringerLink](#)

Gentil, G. (2023). *Enseignement du français aux étudiants internationaux : apports du translanguaging et des multilittéraires en contexte institutionnel*. *CILOB / OLBI*, 10(1). [Enseignement du français aux étudiants internationaux : apports du translanguaging et des multilittéraires en contexte institutionnel | OLBI Journal](#). Consulté le 22 novembre 2025.

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>. Consulté le 3 novembre 2025.

Huang, X., & Chalmers, H. (2023). Implementation and effects of pedagogical translanguaging in EFL classrooms: A systematic review. *Languages*, 8(3), Article 194. [Implementation and Effects of Pedagogical Translanguaging in EFL Classrooms: A Systematic Review | MDPI](#). Consulté le 22 décembre 2025.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143–152. [What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching - ScienceDirect](#). Consulté le 4 janvier 2026.

Llovet Vilà, X., & Nyström, F. (2023). Teacher cognition in the foreign language classroom: A literature review from Norway and Sweden. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 11(1). [Microsoft Word - Nyström galley v2](#). Consulté le 27 décembre 2026.

Malmö stad. (2023). Multilingualism. [Multilingualism - Malmö stad](#) Consulté le 3 octobre 2025.

Sametinget. (2025, 23 janvier). Samiska i skolan. Samer.se. [Samiska i skolan - Samer.se](#) Consulté le 6 décembre 2025.

Skolverket. (2025, 5 mai). Flerspråkighet som resurs för alla åldrar. [Flerspråkighet som resurs för alla åldrar - Skolverket](#). Consulté le 5 janvier 2026.

Skolverket. (2025) Hitta program och ämnen i gymnasieskolan (Gy25). Skolverket. [Moderna språk – fortsättning-MODO](#). Consulté le 6 novembre 2025.

Splendido, F. & Agebjörn, A. (2025). Definitioner och beskrivningar av translanguaging i svensk forskning - en litteraturöversikt. *Nordland: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 20(2), 216-231. [Definitioner och beskrivningar av translanguaging i svensk forskning – en litteraturöversikt](#). Consulté le 17 décembre 2025.

Statistiska centralbyrån. (2025, 21 février) Asylsökande 2002-2024 [Tabell och diagram]. SCB. [Asylsökande 2002-2024](#). Consulté le 11 décembre 2025.

Statistiska centralbyrån. (2025, 21 februari). Utrikes födda i Sverige. SCB. [Utrikes födda i Sverige](#). Consulté le 15 décembre 2025.

Treffers-Daller, J. (2024). Unravelling translanguaging: a critical appraisal. *ELT Journal*, 78(1), 64–71. [Translanguaging | John Benjamins](#). Consulté le 18 décembre 2025.

Vasilopoulou, E. (2021). *Translanguaging: une stratégie de médiation linguistique et culturelle en didactique des langues-cultures*. Université d'Anders & National and Kapodistrian University of Athens. [Translanguaging : une stratégie de médiation linguistique et culturelle en didactique des langues-cultures - TEL - Thèses en ligne](#)

Włosowicz, T. M. (2020). *The Use of Elements of Translanguaging in Teaching Third or Additional Languages: Some Advantages and Limitations*. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 9. P. 135-169. University of Social Sciences. [The Use of Elements of Translanguaging in Teaching Third or Additional Languages: Some Advantages and Limitations | Multidisciplinary Journal of School Education](#). Consulté le 25 novembre 2025.

## Annexe

### Citations des résultats en langue originale

- (1) Sandra : « Det stämmer. Det blir lättare, när du kan ett språk, andra kommer. Du har redan språklig intelligens och vissa begrepp. Ja, det stämmer, det stämmer. »
- (2) Emma : « 100% sant. Jag lär mig själv just nu själv mitt sjätte språk, så det är definitivt sant, av egen personlig då erfarenhet så håller jag absolut med om det. »
- (3) Erik : « Ja, det tror jag nog är mestadels positivt, för då finns det ju fler, flera vägar att gå till för att liksom förstå vad ordet kommer, var det kommer ifrån, och vad det kan betyda. Så jag tror nog att det är till största delen en fördel. »
- (4) Mia : « Nej, det är det korta svaret. Visst, det ser jag jättetydligt att det finns vissa elever som, som har jättelätt och de kanske pratar till och med tre språk hemma och de har inga problem, och så finns det andra elever som det blir för svårt för. Så att det beror helt och hållet på vilken, ja, vad ska man kalla det för, vilken språkförmåga man har egentligen i botten. »
- (5) Mia : « Jag tycker inte att det är positivt. Om man använder alla språk, blir det inget språk som blir bra. Det blir ju, alla språken blir liksom halvdanna och du kan naturligtvis använda dig utav det i det sällskapet. Men samtidigt i det långa loppet så blir det inte bra för språkutvecklingen. Tycker, det tror jag, ser jag. »
- (6) Mia : « Det är en självklarhet att hålla sig till franskan. »
- (7) Emma : « [...] i princip menar att språk inte finns. »
- (8) Sandra : « jag gör det själv hela tiden när jag går igenom något. »
- (9) Sandra : « Jag vill att de väljer sina ord, fint ska du prata, oavsett om du pratar svenska, franska eller arabiska. »

- (10) Emma : « Men men just det här att man kan typ jämföra med olika språk och det tycker jag är bra och kul också och det tror jag är en tillgång. »
- (11) Sandra : « Ja det, det känns att vissa tycker om att du använder modersmålet med dem, speciellt på arabiska, yaani, men jag vet inte. Kanske det spelar roll med relationen. »
- (12) Mia : « Det är liksom samma sak då, men eftersom inte jag heller har de språken så blir det liksom inte. Alltså, jag kan inte undervisa, den biten. Jag kan inte kontrollera att det stämmer och hjälpa dem på vägen liksom. En fransman kommer inte förstå om du skriver en text halvt på franska, halvt på andra språk. »
- (13) Emma : « Det finns några som är svaga liksom, de måste ju få hänga med. »
- (14) Erik : « Är man i grunden kanske inte speciellt stark i varken kanske svenska eller sitt hemspråk eller sitt andra språk och ska då lägga till ett språk till liksom då blir det jobbigt för många. Och det märker man också på många när de får in franska som sitt fjärde språk, liksom att, ja, men då är det många, många ord, många uttryck och glosor och som snurrar i huvudet och det blir svårt att, sortera ut dem på rätt sätt. Man har mycket så här byggstenar eller ingredienser som man får ihopa. »
- (15) Erik : « Framförallt kan de som har arabiska som modersmål känna igen många ord på franska och säger 'så här säger vi på arabiska' där franskan har lånat ord från arabiskan. »
- (16) Sandra : « Ja, de brukar säga till mig på arabiska, det, när det gäller något som undervisning, ibland jag använder för att förklara något, säga på arabiska. Det för att stötta undervisningen. »
- (17) « [Att använda arabiska] beror på situationen. Vad säger hon ? Vad vill hon ? Jag kan inte säga nej, inget ord på arabiska. »
- (18) Emma : « Men är det så att jag vet att någonting, till exempel när man går igenom adjektiv böjning och jag vet att det finns på arabiska, då kan jag ju säga det här finns ju också [på arabiska], asså så här, eller det är en sådan fråga som man kan fråga också, gör ni det där på andra språk ? »

(19) Emma : « Och då sen, från att han liksom hade jättemycket struggles, så kunde han verkligen bara fylla i alla liksom exempel och övningar som vi tittade på, så då klickade det. »

(20) Mia : « Jag ser ju inte som ett, att det skulle vara ett verktyg för mig att lära ut franska, utan jag ser det snarare som ett verktyg för eleverna att förstå franskan. »

## **Guide d'entretien**

### **A**

#### Tillgång till flerspråkighet

1. Det sägs att ju fler språk man kan, desto lättare är det att lära sig nya språk. Vad anser du om det ?

#### Lärarens didaktik

2. Hur känner du som lärare när dina elever börjar prata om sina hemspråk, och språkliga drag ?
3. Hur kan du använda den typen av kunskap hos dina elever när de ska lära sig franska ?
4. Vilka är de viktigaste funktionerna som transspråkandet medför enligt dig ?

#### Situation

5. Beskriv en situation i klassrummet där en eller flera elever fick möjlighet att använda sina språkkunskaper utöver målspråket franska. Vad anser du om hur situationen utspelade sig ?
6. Blev det till mervärde i franskundervisningen ?

#### Svenska och franska

7. I vilken utsträckning och på vilket sätt utnyttjar du dina elevers kunskaper i svenska då du undervisar i franska ?

8. När pratar du franska i klassrummet ? Varför ?
9. Med tanke på att inte alla har samma modersmål, vad anser du om att primärt använda franska och svenska i undervisningen ?

## **B**

### Engelska

10. Hur tänker du kring att referera till engelska i franskundervisningen ? Varför ? Hur ?

### Andra språk

11. I vilken utsträckning och på vilket sätt använder du dig av elevernas eventuella kunskaper i andra språk än svenska och engelska när du undervisar ?
12. Anser du att det är bättre att hålla sig till endast franskan i franskundervisningen ? Varför ?
13. Vet du vilka språk dina elever har som modersmål ? Vilka är dessa ?
14. Visar du att du är intresserad av dina elevers språk ? Händer det att du lär dig uttryck på elevernas modersmål ? I vilket syfte ?

### Positiva och negativa sidor av transspråkande

15. Anser du att transspråkande ger en mer positiv eller negativ effekt på inläringen av franska ? Varför ?

## **C**

### Undervisningsdomän

16. Vilket eller vilka språk använder du när du lär ut grammatik ? Hur tänker du kring det ?
17. Använder du dig av elevernas språkliga tillgångar vid undervisning om franskt uttal ? Med vilken motivation ?

18. Använder du dig av elevernas språkliga tillgångar vid undervisning om vokabulär ? På vilket sätt ? När ? Varför ?

## **D**

### Lärarpresentation

1. Vilka ämnen undervisar du i ?
2. Vilka årskurser undervisar du ?
3. Vilken är din utbildningsbakgrund i moderna språk och i andra ämnen ?
4. Vad var din motivation till att bli lärare i moderna språk ?
5. Vilka språk talar du själv ?
6. När tog du din lärarexamen ?
7. Vilket kön ?
8. Har du jobbat eller studerat utomlands ? I vilket eller vilka länder ?