

**LES DIFFICULTES DES ENSEIGNANTS NATIFS DE LANGUES
DANS LE SYSTEME D'ENSEIGNEMENT ROUMAN :
PROPOSITIONS D'ANALYSE DISCURSIVE**

**[THE DIFFICULTIES OF NATIVE TEACHERS IN THE
ROMANIAN TEACHING SYSTEM: DISCURSIVE ANALYSIS
PROPOSALS]**

Florina Bălan,
Monica Vlad
Université Ovidius de Constanța

Abstract: Based on the study of discursive representations about native and non-native teachers of foreign languages, this research presents a discursive analysis proposal mobilized in the framework of qualitative research conducted in educational institutions in the city of Bucharest, Romania. Our objective is to facilitate the understanding of the specific methodological issues of the investigation, in the context of semi-directive interviews with our subjects. Through an analysis of the discourses of teachers and learners, we will focus on the way in which the subjects relate to the notion of 'difficulty' in order to see what are the main challenges that a native teacher faces when integrating in the Romanian educational system. We begin by presenting the theoretical framework related to the research, then we continue with the methodological approach. We will finish with concrete examples of analysis that will illustrate the application of these methods. The present work aims to provide practical benchmarks for researchers who use semi-directive interviews and group interviews as investigation methods in language teaching, in a multilingual context.

Keywords: native teacher; didactics; qualitative approaches.

Introduction

La notion d'« enseignant natif » a été au cœur de plusieurs discussions au fil des années, dans le champ de la didactique des langues et des cultures, et la dichotomie « enseignant natif » / « enseignant non-natif » a généré diverses prises de positions quant aux distinctions entre les deux catégories, en termes de légitimité et d'authenticité dans le domaine de l'enseignement des langues. Nous avons bien constaté que, dans le contexte roumain qui est le nôtre, la présence d'un enseignant natif reste convoitée dans les établissements les plus prestigieux de Bucarest, ce qui nous a amenées à démarrer une recherche pour pouvoir comprendre en profondeur ces dynamiques.

La présente étude se place dans le domaine du plurilinguisme et de la sociolinguistique et propose d'explorer les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants natifs de langues à travers l'analyse discursive d'un corpus d'entretiens recueillis en miroir auprès d'enseignants natifs, enseignants non natifs et apprenants de langues. Notre réflexion repose sur 32

entretiens avec les sujets mentionnés ci-dessus, qui travaillent dans le système d’enseignement public roumain, dans la ville de Bucarest. Le corpus de recherche est divisé en deux parties : une première série d’entretiens exploratoires avec des enseignants natifs qui font partie du système d’enseignement public et privé et qui se focalise sur le concept d’intégration socioprofessionnelle des sujets interviewés; et une deuxième série d’entretiens recueillis lors d’une enquête ethnographique menée dans six lycées publics, qui examine les atouts et les bénéfices que les enseignants natifs et non-natifs apportent dans le système d’enseignement roumain. Dans cet article nous allons nous focaliser, à travers une analyse des discours des enseignants et des apprenants, sur la manière dont les sujets se rapportent à la notion de difficulté afin de voir quels sont les principaux défis auxquels doit faire face un enseignant natif lorsqu’il intègre le système roumain d’enseignement. Nous avons choisi d’examiner en miroir les représentations des enseignants natifs et de les confronter avec les représentations des enseignants non-natifs qui enseignent dans les mêmes établissements ainsi qu’avec les représentations des apprenants afin d’obtenir, dans une perspective ethnographique plus large, une image discursive multiparamétrique des sujets examinés.

Nous commencerons notre travail par une brève description des notions d’enseignant *natif* et *non-natif* et *d’analyse du discours*. Nous continuerons avec la présentation des étapes de construction de la recherche et finirons avec une proposition d’analyse du discours tripartite (enseignants natifs, enseignants non-natifs, apprenants).

1. Cadre théorique

1.1 Enseignant natif / Enseignant non-natif : compétence et légitimité

La notion d’enseignant natif/ non natif (ci-après EN/ENN) est largement discutée et étudiée dans le champ de la didactique des langues et des cultures, comme en témoigne le grand nombre de chercheurs internationaux qui travaillent sur cette question. En général, l’atout de maîtriser parfaitement la langue est associé à « l’enseignant natif » et la compétence grammaticale est attribuée à « l’enseignant non natif », tandis que « l’insécurité linguistique » est placée plutôt du côté des enseignants non natifs et « la capacité de se distancer de la langue maternelle afin de l’enseigner en tant que langue étrangère » du côté des enseignants natifs. Certains chercheurs ont examiné les fondements théoriques de cette distinction (Creese, A., Blackledge, A. & Takhi, JK, 2014 ; Chevalier, 2012 ; Derivry-Plard, 2013, 2008 ; Castelotti, 2011 ; Causa, 2008 ; Davies, 2003) en essayant de voir la pertinence de la séparation des deux concepts.

En effet, la distinction « locuteur natif » / « locuteur non natif » est apparue, pour la première fois, dans les années 1960, quand l’enseignement de la linguistique était influencé par *La Grammaire Générative* de Noam Chomsky. Dans son travail, *Le langage et la pensée*, Chomsky (1970) parle ainsi du locuteur natif : « *en tant que locuteurs d’origine, nous avons à notre disposition un vaste ensemble de faits* » (Chomsky, 1970 : 46). En introduisant le concept de grammaire universelle, c’est-à-dire commune à toutes les langues, l’auteur affirme qu’apprendre une langue signifie posséder un mécanisme interne de règles, capacité innée et non apprise, comme on le croit dans la théorie du behaviorisme. Mais confondre « enseignant natif » avec « locuteur natif » est difficile à réaliser parce que « enseigner sa langue maternelle ne va pas de soi » (M. Causa, 2008). Dans une enquête auprès des enseignants en formation, Causa explique comment les « connaissances linguistiques héritées du français langue maternelle ne leur suffisent nullement pour enseigner la langue » (M. Causa, 2008 : 158), car seule une formation professionnelle et un répertoire didactique, donneront à l’enseignant natif sa légitimité.

Dans son travail *Enseignants natifs et non natifs : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues*, Martine Derivry-Plard (2008) fait une analyse des termes « locuteur natif/non natif » et « enseignant natif/non natif » à travers un regard linguistique, sociolinguistique et social. La notion de « locuteur natif » n’est plus, d’après elle, une notion pertinente du point de vue sociolinguistique si l’on considère « que tout locuteur est toujours natif d’une variété de langue ». En ce qui concerne l’espace linguistique, c’est-à-dire, la zone où la langue est parlée et enseignée, « natif/ non natif », est une catégorisation, « une abstraction théorique, découlant de la linguistique structurale traditionnelle » (Derivry-Plard, 2008 : 189). C’est seulement au niveau social que la notion « natif/ non natif » a des implications politiques et économiques et, à ce propos, l’auteure met en discussion l’existence des hiérarchies sociales qui influencent le monde professionnel de l’emploi en langues. Le locuteur natif, propriétaire de plusieurs capitaux ou répertoires linguistiques, est toujours sujet de confusion avec l’EN « qui sait expliquer, présenter le fonctionnement de la langue-culture enseignée, (...) grâce à des études sanctionnées par un diplôme » (Derivry-Plard, 2008 : 190). Cet amalgame des termes, la confusion entre « locuteur » et « enseignant » ne montre pas la réalité, mais une pensée sociale.

Dans une autre étude portant sur la dichotomie « natif / non natif », Dervin (2008) propose la question : « Pour vraiment savoir parler une langue il faut l’apprendre avec les natifs ? » pour laquelle il fournit des réponses à l’aide d’une enquête parmi d’étudiants finnois. Ces derniers placent le « natif » en haut de l’échelle de l’enseignement de langues. L’idée centrale est que « l’image du natif est celle de la perfection et de l’idéal : il parle cette langue

correctement, couramment, sans fautes ; il utilise des expressions intéressantes ; c'est plus spontané, agréable à écouter ». Quant aux non-natifs, ils sont présentés comme parlant « le français des livres et des manuels (...) avec un accent qui “derange” et avec des compétences culturelles qui ne sont pas “authentiques” » (Dervin, 2008 : 147-148). L'auteur explique le manque d'importance qu'on doit attribuer au termes « natif » ou « non natif » en tant que symboles figés d'une culture car « l'acte d'interaction qui prendra forme avec [l'un ou l'autre] sera de toute façon une co-construction de soi et de l'autre (les deux étant pluriels). (Dervin, 2008 : 151).

1.2 L'analyse du discours

Approche linguistique construite à la fin des années soixante, l'analyse du discours se situe à la croisée de la linguistique et des sciences sociales et étudie la relation entre texte, énonciation et situation de communication. Elle s'intéresse à la construction du sens et met en lumière comment les locuteurs construisent leur identité, par l'analyse de ce qui est dit et la manière dont c'est dit. De nombreux auteurs tels que Dubois (1969), Maingueneau (1979), Pêcheux (1969), Foucault (1969), s'accordent à dire qu'il est difficile de considérer comme étanche le champ d'étude de l'analyse du discours et de ses conditions d'interaction.

D'après Khelil, l'analyse du discours « ne traite ni du texte ni de l'intertextualité », mais de « l'ensemble des textes considérés en relation avec leurs conditions historiques (sociales, idéologiques) de production » (Khelil, 2017 : 4-5). Étant confondu avec des concepts comme *langage*, *langue*, *parole*, *énonce*, *texte*, *œuvre*, *genre*, le terme « discours » permet diverses définitions telles que : « le langage mis en action ; la langue assumée par le sujet parlant ; tout énoncé supérieur à la phrase ; tout énoncé dans sa dimension interactive (le moi-ici-maintenant ; conversation ; un système de contraintes qui régissent la production d'un ensemble illimité d'énoncés à partir d'une certaine position sociale ou idéologique ; réseaux de signification (ou de signification) qui ne se réduisent pas au verbal » (Khelil, 2017 : 4). Charadeau (2007) parle de la communication en tant qu'objet d'étude pour l'analyse du discours. Cet aspect examine les moyens discursifs du locuteur, considéré comme crédible et sincère, de se forger une image auprès de l'autre : « Cela suppose une observation du langage en termes de stratégies discursives qui permettent au sujet de se construire une certaine image vis-à-vis de son interlocuteur, de se construire un *ethos* » (Charadeau, 2007 : 7). Ammosy (2022) explore aussi la notion d'*ethos*, qu'elle place « à la croisée du discursif et du social », en soulignant qu'« étudier l'*ethos*, c'est en réalité étudier l'énonciation ».

Pour notre étude, la notion d’ethos est intéressante et utile, dans la mesure où elle nous permet de mettre en lumière l’image que se construisent, à travers des discours en miroir que nous avons pu recueillir, les enseignants natifs et non-natifs. En effet, les discours qui font partie de notre corpus présentent des représentations croisées qui, analysées avec les outils de l’analyse du discours (qui met en lien les textes et leurs conditions de production et de réception), nous permettront de dégager des conclusions quant à la place discursive des enseignants natifs et non-natifs dans le contexte roumain.

1.3 Le corpus de la recherche

Nous avons entrepris une collecte des données en deux étapes. La première étape de la recherche a inclus des entretiens exploratoires avec des enseignants natifs issus des deux systèmes d’enseignement, public et privé. Nous n’avons pas appliqué de critères de sélection spécifiques concernant l’expérience professionnelle (nombre d’années d’enseignement), la situation professionnelle (titulaire, suppléant, contractuel, stagiaire etc.), le type d’établissement (public/privé) ou la zone (urbaine, périphérique, défavorisée) pour les enseignants natifs. L’absence des critères de sélection pourrait expliquer la variété des langues et des nationalités parmi nos sujets. Nous avons ainsi obtenu 11 entretiens avec des enseignants natifs qui parlent cinq langues différentes (le français, l’anglais, le chinois, l’arabe, l’espagnol) et qui enseignent dans deux institutions d’enseignement public, deux institutions d’enseignement privé et à l’Institut Français. Au total, nous avons interviewé 5 hommes et 6 femmes âgés entre 29 et 58 ans.

Après l’analyse des entretiens semi-directifs avec les enseignants natifs de la première étape, nous avons constaté que cette façon d’interrogation était insuffisante pour comprendre les enjeux de la présence de l’enseignant natif en Roumanie. Nous avons remarqué que seule une enquête portant à la fois sur les enseignants natifs et les enseignants non-natifs, représentants de la même langue, pourrait nous permettre une compréhension plus approfondie de notre problématique, et notamment des atouts des enseignants natifs par rapport aux enseignants non-natifs, élément qui était fondamental dans nos interrogations de départ. Nous avons donc cherché les institutions d’enseignement de Bucarest où les enseignants natifs enseignent aux côtés des enseignants non-natifs et nous avons trouvé que cette situation existe seulement dans les lycées bilingues. De plus, il nous a semblé à ce point de la recherche qu’un entretien de type focus groupe avec les apprenants provenant des mêmes institutions où nos sujets enseignants évoluent représenterait une approche qui nous permettrait d’obtenir des données plus complètes. C’est la raison pour laquelle nous avons démarré une deuxième étape de recherche,

déroulée entre novembre 2024 et mai 2025, sous la forme d'une enquête ethnographique que nous avons menée dans six lycées bilingues publics de Bucarest et que nous allons décrire ci-dessous.

Notre enquête a dû se limiter, étant donné le profil des établissements identifiés et l'offre de langues des lycées bucarestois, à quatre langues de circulation internationale, à savoir, le français, l'allemand, l'espagnol, l'italien et une langue frontalière de la Roumanie, le bulgare. Nous avons obtenu six entretiens avec des enseignant natifs et sept entretiens avec des enseignants non-natifs parce que, dans le cas de la langue allemande, nous avons trouvé deux enseignants non-natifs dans le même établissement et nous les avons interrogés tous les deux.

Nous avons aussi réalisé huit entretiens de type focus groupe dans cinq lycées et, spécifiquement pour le français, nous en avons mené quatre, afin d'interroger les apprenants allant de la classe de 9ème à la 12ème, couvrant ainsi tous les niveaux d'étude lycéal. Au total, nous avons obtenu 32 entretiens avec une durée totale de 606 minutes et 54 secondes et 148 de pages de corpus écrit.

2. Méthode d'analyse

Dans notre étude nous mettons l'enseignant natif au centre de notre analyse en ce qui concerne l'analyse du discours en contexte roumain d'enseignement, mais nous avons décidé de confronter ses discours avec les discours de ses pairs, enseignants non-natifs, ainsi qu'avec les discours de ses apprenants, dont l'activité est indissolublement liée.

Notre recherche repose sur une analyse thématique et lexicale appliquée au corpus d'entretiens, en essayant d'articuler le contenu de ce qui est dit, avec sa forme et son contexte. Ce faisant, nous allons examiner les difficultés auxquelles les enseignants natifs disent se confronter lors de l'entrée dans le système d'enseignement roumain par le biais d'une analyse de leur discours. À partir des recherches de Guilhaumou (2002) qui portent sur l'analyse autour de termes centraux, significatifs ou mots-pivot, nous avons décidé de partir du mot pivot « difficile » ainsi que de sa traduction en anglais, « difficult » et du nom « difficulty ». Pour les entretiens en roumain, nous avons choisi d'examiner les traductions roumaines de « difficile » et « difficulté » et nous avons élargi le champ de recherche à travers des synonymes tels que « greu », « complicat ».

Pour la collecte des occurrences des mots et de leurs synonymes, nous avons employé un repérage manuel des mots clés, grâce à la fonction de recherche textuelle (Ctrl+F) du logiciel Microsoft Word, qui nous a fourni des résultats cohérents et significatifs dans leur contexte énonciatif. Nous avons utilisé dans notre analyse un duo combinant une trace chiffrée relative à

l'occurrence et à la fréquence de certains mots et une trace qualitative, c'est-à-dire des passages de discours pertinents pour l'analyse. L'analyse du discours permet de confronter les occurrences des mots « difficile/difficulté » dans les représentations discursives des enseignants natifs, enseignants non-natifs et apprenants pour obtenir une analyse plus riche et nuancée. Nous allons nous focaliser sur l'idée de « difficulté » telle qu'elle se manifeste dans la comparaison des représentations des sujets, sur les difficultés issues des thèmes comme la didactique des langues ou dans le contexte socioprofessionnel des sujets interviewés. Nous allons d'abord présenter les occurrences dans chacun de trois corpus (difficultés dites par les natifs, difficultés dites par les non-natifs et difficultés dites par les apprenants) et ensuite nous allons réaliser une synthèse comparée de tous les éléments, avec une réflexion sur la pertinence de la méthodologie employée dans les conclusions de l'article.

2.1 Exemples d'analyse

Nous allons présenter ci-dessous l'analyse des thèmes majeurs ainsi que les occurrences des mots clés à partir d'une analyse tripartite (enseignants natifs/enseignants non-natifs/ apprenants).

Dans le corpus des entretiens avec des enseignants natifs, les termes clés apparaissent dans un total de 30 occurrences et ils sont utilisés en lien avec des situations se rapportant aux difficultés de communication et d'intégration socioprofessionnelle dans le pays d'accueil. Nous présenterons et examinerons l'usage des termes « difficile », « difficulté » et leurs équivalents comme « greu », « complicat » dans le contexte initial, tel qu'ils apparaissent dans les transcriptions de notre corpus avant de les superposer à notre traduction française. Le mot « difficile » apparaît 14 fois en connexion avec la didactique des langues, mais aussi avec la barrière linguistique (9 occurrences) et le milieu socioprofessionnel (7 occurrences). Pour faciliter la lecture, dans notre exemple d'analyse, les mots apparaissent en gras.

Le discours des enseignants natifs en avant le rôle de la langue roumaine, dans la classe de langue et dans le milieu socioprofessionnel. En effet, l'une des difficultés que les enseignants natifs rencontrent dans le pays d'accueil est la barrière linguistique. Le terme « difficile » est souvent associé à la langue, qui traduit parfois l'impossibilité de communiquer en classe. Sur le plan discursif, ces difficultés sont mises en évidence par des adverbes d'intensité comme « très », « plus ». D'après un enseignant espagnol (1), l'entraide en classe de langue est extrêmement importante pour une bonne communication enseignant-apprenant :

- (1) [Poate să fie mai **greu** să transmită acel mesaj dacă nu primește ajutor de la alții elevii sau de la colegii lui.] (EHFM)¹

*Il peut être plus **difficile** de transmettre ce message s'il [l'enseignant] ne reçoit pas l'aide d'autres étudiants ou de ses pairs². (EHFM)*

Une enseignante bulgare (2) et une enseignante libanaise (3) renforcent le même message à l'aide des adverbes d'intensité (*très, très*) associés au mot « difficile ». Les extraits de leurs entretiens soulignent également les contraintes linguistiques auxquelles les enseignants natifs sont confrontés lorsqu'ils se trouvent dans un pays d'accueil :

- (2) [În primii ani a fost foarte **greu** dar acum învățăm împreună. **Greu**, nu e ușor.] (BHBN)

*Les premières années ont été très très **difficiles**, mais maintenant nous apprenons ensemble. C'est dur, ce n'est pas facile. (BHBN)*

- (3) [E foarte **greu** dacă nu știi limba din țara unde stai.] (LBFF)

*C'est très **difficile** si tu ne connais pas la langue du pays où vis. (LBFF)*

Un enseignant français (4) invoque le manque de transparence entre les deux langues : « *parfois c'est très difficile surtout quand c'est une langue qui n'est pas du tout transparente (FSCF)* » ce qui empêche une bonne communication. L'usage du « pas du tout » traduit une difficulté socioprofessionnelle qui affecte l'identité enseignante. Autrement dit, quand un enseignant parle des difficultés linguistiques dans un pays d'accueil, l'éthos en miroir construit relève la vulnérabilité professionnelle et personnelle consciente, l'auto-analyse, mais aussi l'ouverture à l'apprentissage.

Dans certains extraits (5) on observe l'occurrence du mot « difficile » associé à la difficulté de communication, mais aussi l'appel à la langue anglaise en tant que *lingua franca*, une solution possible pour la tension professionnelle des enseignants. D'un part, on trouve une tension identitaire forte, des enseignants qui ne parlent ni l'anglais ni la langue du pays d'accueil :

¹ Pour respecter l'anonymat nous avons utilisé des codes de transcription pour les noms de nos sujets, enseignants natifs et non natifs.

² C'est nous qui traduisons les exemples en français.

- (4) [Presupun că e mult mai **greu** pentru persoanele care nu vorbesc nici limba română nici limba engleză.] (EHFM)

*Je suppose que c'est beaucoup plus **difficile** pour les personnes qui ne parlent pas roumain ou anglais. (EHFM)*

D'autre part, il y a les enseignants (6) qui vivent dans une bulle anglophone dans un milieu professionnel où le roumain est évité, mais qui apprécient comme difficile le fait d'habiter dans un pays sans en maîtriser la langue nationale. Par effet de miroir, leur discours met également en valeur l'environnement professionnel et l'environnement social, qui soulignent un ethos divisé à la fois entre la posture d'expert professionnel et une identité en reconstruction, un ajustement interculturel.

- (5) [But for living in this country is necessary because if you don't know the language **it's difficult**, but for the institution it's not necessary.] (CBTF)

*Mais pour vivre dans ce pays c'est nécessaire parce que si vous ne connaissez pas la langue **c'est difficile**, mais pour l'institution ce n'est pas nécessaire. (CBTF)*

Les enseignants évoquent à plusieurs reprises les difficultés rencontrées dans leur pratique didactique. Ils (7), (8), (9) associent le mot « difficultés » aux termes comme « compréhension », « information » « dynamique de groupe », ce qui signifie que la communication difficile se produit au niveau de transmission de connaissances. Les enseignants et les apprenants doivent accéder à diverses méthodes de communication telles que l'alternance codique, les traductions, la reformulation ou les stratégies non-verbales de communication afin de faire passer leurs messages :

- (6) [Mais vraiment quand il y a une **difficulté** de compréhension j'utilise un mot roumain pour l'expliquer.] (FIFAM)

- (7) [The class dynamic in the group is very **difficult**.] (GVMF)

*La dynamique de groupe en classe est très **difficile**. (GVMF)*

- (8) [Când simt că ei primesc informația mai **greu**, schimb strategia spre grup.] (SBHF)

*Quand je sens qu'ils reçoivent les informations **plus lentement**, je change la stratégie vers le groupe.*
(SBHF)

Toujours dans le contexte où les enseignants ne parviennent pas à transmettre leur message aux étudiants (10), compte tenu du niveau inférieur de la langue cible de ces derniers, l'anglais est envisagé comme solution potentielle, en tant langue commune de communication :

- (9) [Când este ceva foarte **greu**, folosesc engleză]. (SBHF)
*Quand quelque chose est très **difficile**, j'utilise l'anglais.* (SBHF)

L'emploi récurrent du mot « difficile », souvent associé aux adverbes de quantité tels que « un peu » et aux adverbes marquant un superlatif comme « très », « la plus » sont employés par les enseignants natifs (11), (12), (13) pour faire référence aux structures dans la langue cible que les étudiants roumains trouvent problématiques et parfois difficiles à comprendre.

- (10) [I think the more **difficult** is the *Consecution Temporum*.] (IDEF)
*Je pense que la chose la plus **difficile** est la concordance des temps.* (IDEF)

(11) [In German, I think that the declinations, that is something very **difficult**, and

the word worder.] (GCCM)

*En allemand, je pense aux déclinaisons, c'est quelque chose de très **difficile**, et à l'ordre des mots.* (GCCM)

- (12) [...] în spaniolă tot există acel accent iar pentru mulți dintre ei e **greu** să-l

pună.] (EHFM)

*En espagnol, il y a encore cet accent et pour beaucoup d'entre eux, il est **difficile** de le mettre.* (EHFM)

Dans ces cas, les enseignants (14), (15) sont amenés à réduire la complexité syntaxique et de favoriser l'usage des structures simples, ce qui peut exprimer une négociation récurrente entre compétence professionnelle et rôle de pédagogue :

- (13) [E un picuț cam **dificil** pentru ei să învețe toate timpurile verbale.] (EHFM)

*C'est un peu **difficile** pour eux d'apprendre tous les temps des verbes. (EHFM)*

(14) [I don't explain to them very **difficult** grammar structures.]
(SDJM)

*Je ne leur explique pas les structures grammaticales très **difficiles**. (SDJM)*

Une enseignante française (16) parle des difficultés de transmission des connaissances en classe de langue, mais aussi des difficultés que les enseignants natifs ne peuvent pas envisager, plus précisément, les difficultés d'apprentissage des apprenants roumains. L'enseignante française fait usage de l'adjectif possessif « notre » pour faire référence à la langue enseignée, ainsi qu'au concept collectif de l'enseignant natif qui enseigne sa langue maternelle dans un autre pays que celui d'origine.

(15) (...) *enseigner notre langue a des étrangers c'est que justement on ne sait*

*pas quelle **difficulté** ils vont rencontrer, quand on ne connaît pas la langue. (FSCF)*

Dans le discours des enseignants natifs, nous avons pu observer la difficulté récurrente qui apparaît entre l'enseignant, le professionnel connecté à la réalité de la classe et le niveau de connaissance de l'apprenant roumain. L'ethos construit ici se fonde sur le professionnalisme et la persévérance des enseignants, soucieux de la cohérence pédagogique en miroir de la classe des apprenants perçus comme ayant un niveau faible dans la langue cible.

Le discours des enseignants en contexte migratoire souligne souvent une image de soi toujours située entre deux pôles. Plus précisément, on trouve à la fois l'image du professionnel qui enseigne la langue et la culture à partir de la perspective vécue et non pas apprise, et l'image de l'étranger qui essaie de comprendre les valeurs et les pratiques locales. Les enseignants natifs (17), (18), (19) parlent des différences culturelles où le mot « difficile » apparaît associé souvent à des verbes d'action (*s'adapter, parler le roumain, changer le système*), ce qui traduit une image de soi non incluse, qui ressent le manque d'appartenance à la communauté locale :

(16) [So, the system, is **difficult** to change the system.] (SDJM)
Donc, le système, c'est **difficile** de changer le système. (SDJM)

(17) [Communication with the director is much more **difficult** because she just speaks Romanian.] (SDJM)

La communication avec la directrice est beaucoup plus **difficile** car elle ne parle que roumain. (SDJM)

(18) *[C'est toujours un petit peu **difficile** de s'adapter.] (FSCF)*

Un enseignant britannique (20) souligne, lui aussi, cet écart culturel ainsi que le sentiment de marginalité et d'altérité par l'emploi de l'adjectif « isolé » :

(19) *[I wouldn't think it was rude it's just like you are just isolated.]
Difficult.] (UOJM)*

Je ne trouve pas ça impoli, c'est comme si on était isolé. **Difficile.** (UOJM)

On observe une tension professionnelle fréquente chez les enseignants natifs (21), (22), (23) entre appartenance et adaptation (*travail en équipe, s'attendre à l'aide des autres, solidarité*) et une réalité considérée comme imposant des contraintes exprimées par le mot « difficile ».

(20) *[C'est la **difficulté** de travailler en équipe, en fait.] (FIFAM)*

(21) *[Il y a une **difficulté** au travail en équipe et un peu à la solidarité, entre professeurs ou entre collègues.] (FIFAM)*

(22) *[Ça peut être **difficile** quand on s'attend avoir de l'aide des autres.] (FIFAM)*

En conclusion de cette partie, dans l'analyse du discours des enseignants natifs, nous avons constaté un double positionnement provoqué par un ethos partagé entre les deux identités : professionnelle et étrangère. Leur discours s'articule souvent sur l'ouverture et l'adaptation, mais on a pu également remarquer des situations où la distance sociale peut parfois engendrer l'isolement ou la nostalgie.

2.2. Les enseignants non-natifs

Dans l'analyse du discours des enseignants non-natifs et des apprenants, nous avons élargi le champ de recherche textuelle en ajoutant aux mots clés « difficile » et « difficulté » des synonymes qui pourraient apparaître comme substituants, tels que « complicat », « greu ». Ce faisant, nous avons compté une occurrence de 14 mots dans le discours des enseignants non-natifs, respectivement 18 mots dans le discours des apprenants. Les résultats de l'analyse sur le corpus des entretiens avec des enseignants natifs tournent, d'une manière relativement égale, autour des thèmes comme culture, grammaire, communication, didactique de langues, rapport en classe.

Les occurrences du mot « difficile » dans le discours des enseignants non-natifs (24), (25), (26), (27) sont associés avec les structures les plus difficiles à enseigner aux apprenants roumains comme le subjonctif, les terminaisons, certains temps verbaux ou les structures qui n'existent pas dans la langue maternelle des apprenants.

(23) [De ce este **dificil**? Pentru că în română nu avem structura corespunzătoare.] (RHGF)

*Pourquoi est-ce **difficile**? Parce qu'en roumain, nous n'avons pas la structure adéquate. (RHGF)*

(24) [Cel mai **greu** este să predăm subjonctivul.] (RHGF)

*Le plus **difficile** est d'enseigner le subjonctif. (RHGF)*

(25) [Dacă se termină în consoană sau în vocală, atunci e mai **dificil**.] (RHBA)

*Si cela se termine par une consonne ou une voyelle, alors c'est plus **difficile**. (RHBA)*

(26) [Este puțin mai **complicat** și specific să zicem limbii bulgare, în general

limbilor slave.] (RHBA)

*C'est un peu plus **compliqué** et spécifique à la langue bulgare, aux langues slaves en général. (RHBA)*

Dans les phrases qui viennent d'être citées, l'une des occurrences du mot « difficile » est associée avec la communication en classe de langues. Les enseignants non-natifs (28), (29) comprennent la difficulté qu'éprouvent les enseignants natifs à enseigner leur langue maternelle et précisent comment ces derniers ne peuvent pas anticiper les obstacles d'apprentissage des apprenants. Quoiqu'ils mentionnent la barrière linguistique, l'emploi de certaines structures (*les réactions des certains apprenants, se connecter à la classe*) font également allusion à une barrière culturelle.

(27) [Îți este mai **dificil** să înțelegi reacțiile unor elevi, îți e mai **greu** să înțelegi ce spun, fiindcă există și acea barieră linivistică.] (RHBA)

*C'est plus **difficile** de comprendre les réactions de certains étudiants, c'est plus **difficile** de comprendre ce qu'ils disent, parce qu'il y a aussi cette barrière de la langue. (RHBA)*

- (28) [Uneori leagă mai greu relația cu clasa.] (RDIF)
Parfois, ils [enseignants natifs] ont plus de mal à se connecter à la classe. (RDIF)

Lié au thème de la didactique des langues et à la capacité de saisir les difficultés cognitives et métalinguistiques des apprenants, les enseignants non-natifs (30) utilisent le terme « difficile » pour souligner que leurs homologues natifs ne sont pas sensibles à cet aspect, étant donné qu'ils n'ont pas personnellement vécu le processus d'apprentissage linguistique, mais l'ont acquis dès leur naissance.

- (29) [Cred că aceasta este formula de a învăța o limbă străină: cu un profesor non-nativ care să îți cunoască **dificultățile** și care să cunoască și profilul elevului.](RSRF)

Je pense que c'est là la formule pour apprendre une langue étrangère : avec un professeur non-natif qui connaît les difficultés [d'apprentissage] et qui connaît aussi le profil de l'élève. (RSRF)

Selon les enseignants non-natifs (31), il est difficile de trouver un équilibre entre l'approche d'enseignement métalinguistique d'un enseignant non-natif et la compétence authentique de l'enseignant natif. Ici, l'enseignant natif manifeste un ethos en miroir où il se positionne comme médiateur linguistique et culturel. Ses considérations reposent sur l'expérience partagée avec les apprenants, notamment en ce qui concerne les défis d'apprentissage et la culture locale.

- (30) [E **dificil** să găsești echilibrul între structura profesorului non nativ și comunicarea profesorului nativ.](RSRF)

*Il est **difficile** de trouver un équilibre entre la méthode structurée de l'enseignant non-natif et l'habileté en communication de l'enseignant natif. (RSRF)*

2.3. Les apprenants

À travers l'analyse des occurrences du mot « difficile » et de ses synonymes, dans le discours des apprenants, nous avons constaté que le terme est majoritairement utilisé pour évoquer les problèmes de communication dans la classe des langues avec un enseignant natif.

D'après les perceptions des apprenants, la barrière linguistique se manifeste comme un phénomène réciproque, mais asymétrique. Les apprenants (32), (33), évoquent les difficultés de compréhension en ce qui concerne le discours authentique de l'enseignant natif (la fluence, la

prononciation, la complexité du vocabulaire), tandis que les enseignants natifs mentionnent le niveau linguistique des élèves moins élevé dans la langue cible. L'adjectif « difficile » est souvent associé à des noms comme « vocabulaire », « termes roumains », « langage » mettant en évidence les difficultés les plus courantes des apprenants.

(31) [Vocabularul mai complex decât ce știm noi și ne vine mai **greu** să înțelegem.](FGV)

*Vocabulaire plus complexe que ce que nous connaissons et il est plus **difficile** pour nous de le comprendre. (FGV)*

(32) [Da, se întâmplă foarte des aceste **dificultăți** de vorbire deoarece folosește termeni cu care nu suntem noi obișnuiți.](FGD)

*Oui, ces **difficultés** de langage arrivent très souvent parce qu'il utilise des termes auxquels nous ne sommes pas habitués. (FGD)*

Le transfert du message des apprenants (34) aux enseignants natifs constitue également une source de difficulté. Cette barrière linguistique à double sens, qui est perçue comme une distance linguistique et communicative, empêche la compréhension et l'engagement actif des apprenants en classe.

(33) [(...) ca unele lucruri românești erau foarte **greu** să le explicăm.](FGSC)

*(...) que certaines choses roumaines étaient très **difficiles** à expliquer. (FGSC)*

Les apprenants (35), (36), (37) soulignent non seulement leurs difficultés d'adaptation au discours et au rythme des enseignants natifs, mais aussi le fait que le manque d'un discours simplifié augmente leur démotivation. Les verbes (*communiquer, comprendre, ne pas réussir*) intensifiés par les adverbes (*pas mal de, très*) et associés aux mots « difficile », « difficulté », laissent sous-entendre une mauvaise communication en classe.

(34) [Am întâmpinat destul de multe **dificultăți** în a comunica.](FGD)

*Nous avons rencontré pas mal de **difficultés** de communication. (FGD)*

(35) [Se întâmpla să întâmpinăm o **dificultate** și nu reușeam să ne înțelegem în franceză până la final.](FGSC)

*Nous avons rencontré une **difficulté** et n'avons pas réussi à nous comprendre en français jusqu'à la fin. (FGSC)*

(36) [cea mai mare problemă ar fi că ne înțelegem *foarte greu*.] (FCHB)

Le plus gros problème serait que nous avons très mal à nous comprendre. (FCHB)

Dans les extraits suivants, les apprenants (38), (39) utilisent un synonyme du mot « difficile » qui pourrait être traduit à travers le terme « dur » pour évoquer une image d'eux-mêmes comme non-compétents face à l'interaction avec l'enseignant natif. L'ethos dégagé ici se caractérise par auto-dévalorisation et, parfois, la prudence dans les interactions en classe.

(37) [am avut sentimentul asta ca mi-era **greu** să ridic mâna și să răspund din prima și să comunic cu ea.[profesorul nativ] (FGSC)

*J'avais le sentiment qu'il m'était **difficile** de lever la main et de répondre du coup et de communiquer avec elle. [l'enseignant natif] (FGSC)*

(38) [ne-a fost si noua mai **greu** sa ne obisnuim.](FGSC)

*Il était plus **difficile** pour nous de nous habituer [avec l'enseignant natif]. (FGSC)*

2.4. Synthèse comparée

Nous avons pu constater les difficultés qui sont rencontrées par chaque catégorie d'acteurs dans le processus d'enseignement-apprentissage et qui apparaissent dans la dynamique de la classe. Tous les aspects présentés s'entrecroisent, se conditionnent mutuellement, un phénomène caractéristique au domaine de l'apprentissage des langues. Les obstacles pédagogiques ont à la base les besoins des apprenants, leurs lacunes tandis que ces difficultés ont à leur tour une influence liée aux approches et aux méthodes pédagogiques mises en œuvre. C'est une dynamique complexe et réciproque des causes et des effets. Cependant, tous ces aspects gravitent tous autour d'un thème central, qui est celui de la communication.

Dans le discours des enseignants natifs, nous avons observé que le concept de difficulté est fortement lié à la barrière linguistique tantôt au niveau de la classe de langues, tantôt dans le cadre socioprofessionnel. En ce qui concerne les enseignants non-natifs, la notion de difficulté apparaît majoritairement autour de l'enseignement des structures de la langue cible, qui sont soit trop complexes, soit absentes de la langue maternelle des apprenants.

Toutes les difficultés des apprenants tournent autour de la communication. Tandis que les enseignants natifs expérimentent des difficultés à se rendre compréhensibles, les apprenants avouent avoir du mal à

suivre le discours de ces dernières. Le tableau comparatif ci-dessous met en évidence les difficultés auxquelles sont confrontés les acteurs du processus didactique :

Tableau 1. Tableau comparatif des difficultés rencontrées par les trois groupes d'acteurs analysées par notre recherche

Acteur	Nature de difficulté	Cause principale
Enseignant natif	<ul style="list-style-type: none">➤ Difficulté à communiquer dans la langue maternelle des apprenants➤ Difficulté à expliciter les phénomènes linguistiques➤ Difficultés socioprofessionnelles	Barrière linguistique
Enseignant non-natif	<ul style="list-style-type: none">➤ Structures le plus difficiles à enseigner aux apprenants roumains➤ Le rapport enseignant-natif-apprenant en classe de langue	terminaisons/ certains temps verbaux/ structures qui n'existent pas dans la langue maternelle des apprenants
Apprenant	<ul style="list-style-type: none">➤ Difficulté de compréhension du discours du natif➤ Insécurité linguistique	Niveau moins élevé dans la langue cible

5. Conclusions

Dans cet article nous avons réalisé une présentation de la méthode d'analyse de discours employée sur un corpus d'entretiens semi-directifs avec des enseignants natifs, enseignants non-natifs et leurs apprenants.

Le choix de la méthode d'analyse du discours s'inscrit dans une perspective qualitative. Nous avons employé un outil simple de recherche textuelle, (Ctrl+F) du logiciel Microsoft Word, qui nous a permis de privilégier la rigueur du repérage et la lecture qualitative. De plus, la proximité

entre chaque occurrence et l'analyse dans son contexte immédiat a favorisé une interprétation attentive où le sens était construit à partir du contexte.

L'utilisation du repérage manuel en tant qu'outil de recherche des occurrences nous a permis de garder une attention constante au texte et à la valeur pragmatique des termes, approche encouragée aussi par des auteurs comme Charadeau (2007), Maingueneau (2012), qui expliquent que le sens ne réside pas uniquement dans la fréquence des mots, mais aussi dans la manière dont ceux-ci sont mobilisées par les sujets interviewés pour construire leur discours.

Les enseignants natifs évoquent fréquemment dans les entretiens leurs difficultés de communication provoquées par la non-maîtrise de la langue roumaine, la langue de leur pays d'accueil. Les représentations discursives de ces enseignants construisent un ethos de vulnérabilité, en tension professionnelle et difficulté communicationnelle, mais qui souligne en même temps leur volonté d'adaptation. Les enseignants natifs qui se trouvent dans un pays d'accueil construisent dans leur discours un ethos professionnel d'expert, en tant qu'enseignants de la langue et de la culture authentiques, et un ethos social d'apprenant, en tant que membre (ou non) d'un nouvel espace social. Cette posture révèle une tension identitaire caractéristique des enseignants natifs en mobilité.

Notre analyse comparative des discours des enseignants natifs, non-natifs et leurs apprenants éclairent les types de difficultés qui sont à la base de l'enseignement d'une langue étrangère. Chacun de ces trois groupes que nous avons étudiés participe à la dynamique de la classe et se projette d'une manière particulière à la langue cible. L'analyse nous a permis de proposer quelques mesures pour améliorer les difficultés rencontrées par les protagonistes de notre recherche. Nous considérons important de concevoir des temps d'échanges entre les EN et les ENN sur des thématiques transversales précises, afin que les différences que nous avons pu mettre en lumière soient prises en considération et transformées en leviers de formation pour les deux parties, en faisant profiter aussi bien les EN que les ENN des expériences des uns et des autres. Nous proposons aussi des activités culturelles et des échanges afin de développer une connaissance minimale de la langue et de la culture du pays d'accueil à l'intention de l'EN. De plus, réutiliser les corpus d'entretiens que nous avons obtenus peut faire réfléchir les enseignants sur leurs propres représentations concernant les pratiques de classe.

Références bibliographiques

Abric, Jean-Claude. *Psihologia Comunicarii*. Editura Polirom, 2022.

- Al-Shewaiter, Moneer, Kosay. « Native and Non-Native Teachers' Impact on the Preparatory Year Students' Achievement in English Courses at the University of Tabuk ». *Modern Journal of Language Teaching Methods, MJLTM* (2019) : 1-10.
- Amossy, Ruth. « La notion d'*ethos* : faire dialoguer l'analyse du discours selon D. Maingueneau et la théorie de l'argumentation dans le discours ». *Open Edition Journals, Argumentation et Analyse du Discours*, 2022, <https://doi.org/10.4000/aad.6869>
- Amossy, Ruth. *Chapitre 4. Images de soi, images de l'autre « Je » - « Tu » La présentation de soi : Ethos et identité verbale* 2010 : 103-130. Presses Universitaires de France.
- Bălan, Florina. « L'intégration des enseignants natifs dans le système éducatif roumain ». Unpublished Ph.D. Dissertation, Université Ovidius de Constanța.
- Bardin, Laurence. *L'analyse de contenu*. Vendôme : PUF Le psychologue, 1977 : 233.
- Beaud, Stéphane, Weber, Florence. *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte, 2003 : 291-235.
- Blanchet, Alain. *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris, Armand Colin, (1997) : 75-121.
- Boutet, Josiane, Maingueneau, Dominique. *Sociolinguistique et analyse de discours : façons de dire, façons de faire*. *Langage et société* 114/4 (2005) : 15-47. <https://doi.org/10.3917/ls.114.0015>.
- Braine, George. *Nonnative English speaker teachers: research, pedagogy and professional growth*. Routledge, 2010.
- Căprioară, Daniela. « L'enseignement obligatoire en Roumanie : repères législatifs ». *Pensée plurielle*, 46/3 (2017) : 11-17. <https://doi.org/10.3917/pp.046.0011>.
- Causa, Mariella, Vlad, Monica. « Être enseignant de langues à l'heure européenne : analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère ». *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2008 : 115-127.
- Charaudeau, Patrick. « Analyse du discours et communication. L'un dans l'autre ou l'autre dans l'un ? », *Open Edition Journals, Semen, Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 2007. <https://doi.org/10.4000/semen.5081>
- Chevalier, Laurence. « Natifs vs professeurs nationaux : analyse d'un discours ordinaire ». *La Société Japonaise de didactique du Français*. 2011 : 39-48.
- Chomsky, Noam. *Le langage et la pensée*. Paris, Payot, 1970.

- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, Morrison, Keith. *Research Methods in Education*. Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York, 2007.
- Côté, Daniel, Gratton, Danielle. *L'approche ethnographique. Illustration dans le contexte de la réadaptation en santé mentale*. Chapitre 3. Québec : Les Presses de l'Université du Québec, 2014 : 51-71.
- Creese, Angela, Blackledge, Adrian, Takhi, Jaspreet Kaur. « The ideal native speaker teacher: negotiating authenticity and legitimacy in the language classroom ». *University of Birmingham, the Modern Language Journal*, 2014.
- Deci, Edward, Ryan, Richard. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY : Plenum Press. 1985.
- Delruelle-Vosswinkel, Nicole. *Introduction à la sociologie générale*. Éditions de l'Université de Bruxelles, 1987.
- Derivry-Plard, Martine. « Les enseignants “natifs” et “non-natifs” de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? ». *Hal open science*, 2013 : 100-108.
- Dervin, Fred. « Le Français Lingua Franca, un idéal de communication interculturelle inexploré ? ». *Synergies Europe* 3 (2008) : 139-154
- Diaconu-Gherasim, Loredana, Mairean, Cornelia, Curelaru, Mihai. *Metode cantitative de cercetare. Designuri si aplicatii in stiintele sociale*. Editura Polirom, 2022.
- Dubet, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil, 1994 : 112-118.
- Duclos, Vincent. « L'intégration universitaire et sociale d'étudiants tunisiens et marocains inscrits dans une université francophone canadienne ». *Canadian Journal of Higher Education, Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 41 / 3 (2011) : 81-101.
- Gérin-Lajoie, Diane. « L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité ». *Education en Sciences* 1 (2006) : 73-87.
- Guilhaumou, Jacques. « Le corpus en analyse de discours : perspective historique ». *Open Edition Journals, Corpus et recherches linguistiques*, 2002. <https://doi.org/10.4000/corpus.8>
- Golu, Florinda. *Manual de psihologia dezvoltării. O abordare psihodinamica*. Editura Polirom, 2015.
- Griffin, Claire. « Now you see me, now you don't: des professeurs d'anglais locuteurs natifs entre transparence et visibilité ». *Open Edition Journals, Recherche et pratiques pédagogiques en langues, Cahiers de l'Apliut*, 2012 : 210-223. <https://journals.openedition.org/apliut/4462>
- Hammersley, Martyn. « Questioning Qualitative Inquiry ». *Sage Publication*, 2008 : 158-179.

- Huang, Keying. « Être enseignant natif et non natif de FLE en Chine : la dynamique des représentations relatives aux « rôles » d'enseignant de langue ». *Anadiss*, 2021 : 157-168.
- Khelil, Lamya. « Les outils théoriques de l'analyse de discours ». *Hal open science, Doctorat. Introduction à l'analyse du discours*, France. 2017, <https://hal.science/hal-04835598v1>.
- Legendre, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin, 1993.
- Mace, Gordon. *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988.
- Maingueneau, Dominique. « L'analyse du discours ». Repères. Recherche en didactique du français langue maternelle 51 (1979) : 3-27. https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7906_1979_num_51_1_1614.
- Maingueneau, Dominique. « Que cherchent les analystes du discours ? ». *Open Edition Journals, Argumentation et Analyse du Discours*, 2012. <http://journals.openedition.org/aad/1354> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aad.1354>
- Masson, Estelle, Haas, Valérie. « Dire et taire : l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche ». *Bulletin de psychologie* 505 (2010) : 5-13. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2010-1-page-5.htm>.
- Maurer, Bruno. « Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique ? » *Calvet, L.-J. et Dumont, P. (dir.). Méthodes de l'enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan, 1998 : 167-190. <https://hal.science/hal-04545206v1>
- Mihailescu, Ioan. *Sociologie generală: concepte fundamentale și studii de caz*. Editura Polirom, 2003.
- Moirand, Sophie. « Discours, mémoires et contextes : à propos du fonctionnement de l'allusion dans la presse ». *Corela, Open Edition Journals*, 2007 : 1-24. URL : <http://journals.openedition.org/corela/1567> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/corela.1567>.
- Mucchielli, Alex. *Dicționar al metodelor calitative în științele educației*. trad. Veronica Suciu, Polirom, 2002.
- Obame Ondo, Cédric. « L'enquête de terrain (ethnographique) : définition, préparation, pratique et analyse des données collectées ». *Master. L'enquête de terrain, Inalco, Paris, France*. 2004 : 1-13.
- Fortier, Claire. *Les individus au cœur du social*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1997.
- Rhein, Catherine. « Intégration sociale, Intégration Spatiale ». *Cairn.info Matières à Réflexion* 3 (2002) : 193-207.
- Rincon Restrepo, Claudia. « Insécurité linguistique chez les enseignants non natifs de FLE : le cas des Colombiens ». *Erudit, Circula Revue*

- d'idéologies linguistiques, 2020 :177-196.*
https://www.erudit.org/fr/revues/circula/2020-n12-circula06165/1079016ar.pdf
- Rizkallah, Elias, Collette, Karine. « Représentations sociales et études du discours : réflexions sur quelques complémentarités conceptuelles et analytiques ». *TrajEthos* 4/1 (2015): 25-47.
- Rizki, Dini. « Native vs. Non - native EFL Teachers. Who are better? ». *Malikussaleh University, Lhoksumawe, INDONESIA, Studies in English language and education*, 2018 : 137-147.
- Sitri, Frédérique. « Interdiscours et construction de l'objet de discours ». *Linx, Open Edition Journals*, 1996 :153-172, URL : <http://journals.openedition.org/linx/1158> ; DOI :10.4000/linx.1158