Traduction et Langues Volume 25 Numéro 01/2026
Journal of Translation Languages **مجلة الترجمة واللغات**
ISSN (Print): 1112-3974 **EISSN (Online): 2600-6235**

Clarification du sens en classe de langues : pratiques différenciées entre enseignants natifs et non-natifs

Making Meaning Across Languages: Native and Non-Native Teachers' Practices in Multilingual Classrooms

Florina Bălan
Université Ovidius de Constanta- Roumanie
florina.balan@365.univ-ovidius.ro
Monica Vlad
Université Ovidius de Constanta- Roumanie
monica.vlad@365.univ-ovidius.ro

Comment citer cet article :
Bălan, F. & Vlad, M. (2026). Clarification du sens en classe de langues : pratiques différenciées entre enseignants natifs et non-natifs. *Traduction et Langues*, *25*(01), 208-244.

Reçu : 28/04/2025 **; Accepté :** 31/03/2026**, Publié :** 30/06/2026

Auteur correspondant : Bălan Florina

Keywords

Meaning negotiation; Classroom discourse; Language mediation; Multilingual pedagogy; Native vs. Non-native Teachers; Intercultural communication; Romanian secondary education

Abstract

This article presents an ethnographic and linguistic study conducted in the Romanian secondary education system, specifically in public high schools in Bucharest, and examines the meaning-clarification practices used by native and non-native language teachers in classroom interaction. The study addresses a research gap concerning the differentiated pedagogical use of translation, reformulation, paraphrasing, and code-switching in foreign language teaching within the Romanian educational context. Adopting a qualitative ethnographic methodology, the research draws on semi-structured interviews with six native teachers and seven non-native teachers, as well as eight focus groups with students from six public educational institutions. The methodological framework combines discourse analysis with an examination of verbal and non-verbal communication strategies used during teaching and learning. The findings show that both native and non-native teachers employ a wide range of meaning-clarification techniques to facilitate comprehension and knowledge transmission in multilingual classrooms. However, the study also identifies differentiated practices shaped by teachers' linguistic backgrounds, professional trajectories, and pedagogical representations. The originality of the research lies in its comparative ethnographic perspective on classroom discourse and in its contribution to a deeper understanding of intercultural and multilingual pedagogical communication. The study further highlights the importance of adaptive clarification strategies in improving language acquisition and classroom interaction, as they help learners overcome communication barriers and participate more actively in learning processes. Theoretically, the article contributes to current debates on multilingual education and teacher identity. From a practical and policy-oriented perspective, it underscores the need for teacher training programmes that integrate intercultural communication and flexible language-mediation practices.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Cuvinte-cheie

Negociere a sensului; Discurs didactic; Mediere lingvistică; Pedagogie multilingvă; Profesori nativi și non-nativi; Comunicare interculturală; Învățământ secundar românesc

Reumat

Acest articol prezintă un studiu etnografic și lingvistic desfășurat în sistemul educațional românesc, în licee publice din București, privind practicile de clarificare a sensului utilizate de profesorii nativi și non-nativi în cadrul orelor de limbi străine. Cercetarea urmărește să acopere un gol din literatura de specialitate referitor la utilizarea diferențiată a traducerii, reformulării, parafrazării și alternanței codurilor lingvistice în procesul de predare și învățare a limbilor străine în contextul educațional românesc. Studiul adoptă o metodologie calitativă cu orientare etnografică, bazată pe interviuri semi-structurate realizate cu șase profesori nativi și șapte profesori non-nativi, precum și pe opt focus-grupuri organizate cu elevi din șase licee publice. Analiza corpusului îmbină examinarea discursului profesorilor cu analiza strategiilor verbale și nonverbale utilizate în procesul de transmitere a cunoștințelor. Rezultatele arată că atât profesorii nativi, cât și cei non-nativi recurg la o gamă variată de tehnici de clarificare a sensului pentru a facilita înțelegerea și comunicarea didactică în contexte multilingve. De asemenea, studiul evidențiază faptul că alegerea acestor practici este influențată de experiența lingvistică și profesională a cadrelor didactice, precum și de concepțiile lor pedagogice. Originalitatea cercetării constă în abordarea etnografică comparativă a discursului pedagogic și în contribuția pe care o aduce la o mai bună înțelegere a comunicării didactice în contexte interculturale și multilingve. Totodată, rezultatele evidențiază rolul strategiilor adaptive de clarificare a sensului în sprijinirea achiziției limbii și a participării active a elevilor la activitățile din clasă, prin reducerea barierelor de comunicare. Studiul contribuie astfel la dezvoltarea reflecției teoretice asupra educației multilingve și a identității profesionale a profesorului și evidențiază, din perspectivă practică și instituțională, necesitatea integrării comunicării interculturale și a practicilor de mediere lingvistică în formarea cadrelor didactice.

1. Introduction

De nos jours, la présence d'enseignants natifs de langues étrangères dans les écoles n'est plus marginale. Nombre d'entre eux souhaitent découvrir le système éducatif roumain et enseigner dans les écoles et universités du pays. Cette expérience didactique constitue toutefois un défi d'adaptation réciproque : les enseignants doivent s'intégrer au système éducatif local, tandis qu'ils apportent avec eux des références culturelles, des conceptions pédagogiques, des normes de conduite et des pratiques d'enseignement souvent différentes. Peu d'études se sont penchées sur la manière dont ces enseignants perçoivent leur intégration professionnelle dans le contexte éducatif roumain, ce qui confère à cette recherche son caractère novateur.

Ce travail présente une recherche ethnographique qui s'inscrit dans le domaine du plurilinguisme et de la sociolinguistique et qui s'intéresse à un aspect particulier lié à l'intégration professionnelle des enseignants natifs dans le contexte roumain, particulièrement aux techniques d'élucidation du sens. Elle aborde également les pratiques

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

linguistiques qui favorisent la communication interculturelle, l'apprentissage des langues et des cultures internationales.

Notre contribution propose d'examiner, dans une démarche comparative, les représentations discursives des participants, enseignants natifs, enseignants non natifs et apprenants de langues, à travers une analyse qualitative, dans l'objectif de voir quelles sont les pratiques d'élucidation du sens que les enseignants natifs et non-natifs utilisent en classe de langue, dans le processus de transmission des connaissances.

Nous réflexion repose sur un corpus d'entretiens avec des enseignants natifs, enseignants non natifs et apprenants roumains qui exercent dans le système d'enseignement public secondaire de second cycle à Bucarest, en Roumanie. La présente recherche tente de répondre, tout au moins en partie, aux questions suivantes :

- Quelles sont les techniques discursives employées par les enseignants en vue d'élucider le sens en classe de langue ?
- Y-a-t-il des différences entre les techniques d'élucidation du sens utilisées par les enseignants natifs et celles utilisées par les enseignants non-natifs ?
- Ces différences contribuent-elles, de façon plus large, à l'intégration pédagogique et socio-professionnelle des enseignants natifs dans le milieu enseignant roumain ?

Nous commencerons le présent travail par une brève description des notions d'enseignant *natif* et *non-natif*, et ensuite, nous présenterons les étapes de construction de la recherche : l'échantillonnage, à savoir l'identification des institutions étudiées et des participants interviewés, et la réalisation des entretiens. Dans la dernière partie, nous développerons quelques thèmes transversaux d'analyse à travers l'analyse du discours des participants.

2. Revue de littérature

2.1. Enseignant natif/ Enseignant non-natif : compétence et légitimité

La question de la distinction entre enseignant natif et enseignant non natif (désignés ci-après EN et ENN) occupe une place importante dans le domaine de la didactique des langues et des cultures. Cette problématique a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs internationaux qui se sont penchés sur les implications théoriques et professionnelles de cette catégorisation. De manière générale, certaines représentations associent l'enseignant natif à une maîtrise spontanée et complète de la langue, tandis que l'enseignant non natif est davantage relié à des compétences métalinguistiques et grammaticales. De la même façon, l'insécurité linguistique est souvent attribuée aux enseignants non natifs, alors que les enseignants natifs seraient supposés posséder une plus grande capacité à prendre de la distance par rapport à leur langue maternelle afin de l'enseigner comme langue étrangère. Plusieurs travaux ont ainsi interrogé la validité et la pertinence de cette opposition entre les deux profils (voir, par exemple, Creese,

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Blackledge & Takhi, 2014 ; Chevalier, 2012 ; Derivry-Plard, 2008, 2013 ; Castellotti, 2011 ; Causa, 2008 ; Davies, 2003, entre autres).

Historiquement, l'opposition entre « locuteur natif » et « locuteur non natif » apparaît dans les années 1960, dans un contexte marqué par l'influence de la grammaire générative de Noam Chomsky sur les études linguistiques. Dans « *Le langage et la pensée* », Chomsky (1970) évoque le locuteur natif comme détenteur d'un ensemble de connaissances intuitives sur sa langue (« en tant que locuteurs d'origine, nous avons à notre disposition un vaste ensemble de faits » - Chomsky, 1970 : 46). Avec la théorie de la grammaire universelle, il défend l'idée selon laquelle l'apprentissage linguistique repose sur une capacité innée et sur un système interne de règles, remettant ainsi en cause les approches behavioristes de l'époque. Toutefois, assimiler directement l'enseignant natif au simple locuteur natif demeure problématique. Comme le souligne Causa (2008), le fait d'être locuteur de sa langue maternelle ne garantit pas automatiquement la capacité de l'enseigner. À partir d'une enquête menée auprès d'enseignants en formation, l'auteure montre que les connaissances spontanément acquises par l'usage du français langue maternelle ne suffisent pas pour assurer l'enseignement de cette langue parce que « enseigner sa langue maternelle ne va pas de soi » (M. Causa, 2008 :158). Seule une formation spécialisée ainsi que la maîtrise d'outils didactiques permettent à l'enseignant natif d'acquérir une véritable légitimité professionnelle.

Dans son étude intitulée *Enseignants natifs et non natifs : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues*, Derivry-Plard (2008) examine les notions de « locuteur natif/non natif » et « enseignant natif/non natif » sous un aspect linguistique, sociolinguistique et social. Selon elle, la notion de « locuteur natif » perd de sa pertinence sur le plan sociolinguistique dès lors que « tout locuteur est toujours natif d'une variété de langue ». Sur le plan strictement linguistique, cette catégorie relève davantage d'une construction théorique héritée de la linguistique structurale traditionnelle. En revanche, au niveau social, cette distinction conserve une forte portée politique et économique, notamment dans le domaine du recrutement professionnel en langues. L'auteure souligne ainsi que le locuteur natif, détenteur de différents capitaux linguistiques, est fréquemment confondu avec l'enseignant natif, alors que ce dernier se définit surtout par sa capacité à expliquer et transmettre le fonctionnement de la langue-culture grâce à une formation reconnue par un diplôme. Cette confusion entre les notions de « locuteur » et « enseignant » traduit donc davantage une représentation sociale qu'une réalité objective.

Dans une autre recherche consacrée à la dichotomie « natif/non natif », Dervin (2008) s'interroge sur l'idée selon laquelle l'apprentissage efficace d'une langue nécessiterait obligatoirement un contact avec des locuteurs natifs. À travers une enquête menée auprès d'étudiants universitaires finlandais, il montre que les participants valorisent fortement le natif, perçu comme un modèle idéal de compétence linguistique. Celui-ci est décrit comme parlant la langue de manière fluide, correcte et spontanée, sans erreurs, tout en utilisant des expressions jugées plus authentiques et agréables à entendre. À l'inverse,

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

les enseignants non natifs sont souvent associés à une langue « des livres et des manuels » ainsi qu'à un accent qui « dérange » et à des compétences culturelles perçues comme moins « authentiques » (Dervin, 2008 : 147-148). Cependant, Dervin remet en question ces représentations figées et insiste sur le fait que les catégories de « natif » et « non natif » ne devraient pas être considérées comme des identités culturelles fixes. Selon lui, toute interaction linguistique constitue avant tout une co-construction entre les interlocuteurs, susceptible de favoriser une expérience interculturelle enrichissante lorsqu'elle est pensée de manière ouverte et dynamique.

Au regard de ces travaux, la dichotomie enseignant natif/non natif apparaît aujourd'hui comme une catégorisation de plus en plus contestée dans le champ de la didactique des langues. Cette réflexion revêt une importance particulière dans le contexte éducatif roumain, marqué ces dernières années par une présence croissante d'enseignants natifs de différentes langues étrangères dans les écoles et les universités. Dans ce contexte de diversification linguistique et culturelle, l'enjeu ne consiste plus à opposer enseignants natifs et non natifs, mais à mieux comprendre la pluralité des parcours, des représentations et des pratiques professionnelles qui participent à l'enseignement des langues. C'est ce que nous allons essayer d'examiner dans la deuxième partie de l'article.

3. Methodologie

Même si nous sommes d'accord avec les différentes prises de position citées plus haut quant à la dichotomie EN/ENN ainsi qu'à la difficulté des classements ou des hiérarchies entre les deux catégories, force est de constater que, dans le contexte roumain qui est le nôtre, la présence des EN reste convoitée dans les établissements les plus prestigieux des grandes villes du pays et des lecteurs / stagiaires / enseignants contractuels avec statut d'EN sont présents périodiquement, sur la base de différents types de contrats interministériels, dans le système public roumain. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de mener cette recherche qui porte sur les représentations et les discours des principaux acteurs concernés : les enseignants natifs et non-natifs ainsi que leurs apprenants, qui exercent dans le système public roumain, dans la ville de Bucarest. Nous avons choisi pour ce travail le plan de coupe de la comparaison des techniques d'élucidation du sens utilisées par les enseignants natifs et celles utilisées par les enseignants non natifs en classe de langue, lors du processus d'apprentissage, partant de la prémisse qu'il s'agit de l'une des pratiques de travail fondamentales en classe de langue et qu'il y a forcément des différences entre les deux catégories, différences observables en premier lieu par les apprenants.

Pour ce faire, nous avons eu recours à une stratégie méthodologique fondée sur une approche ethnographique combinant l'entretien semi-directif et l'entretien de groupe. L'utilisation de cette approche nous a permis de mieux comprendre les perceptions des participants concernant les questions de recherche abordées dans cette étude. La méthodologie adoptée repose également sur un principe de triangulation des données, dans la mesure où nous avons croisé plusieurs sources d'information : les discours des

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

enseignants natifs et non natifs, les points de vue des apprenants ainsi que des situations d'enseignement relevant de différentes langues étrangères. Cette triangulation a contribué à enrichir l'analyse et à renforcer la validité des résultats obtenus.

Plus précisément, les données issues des entretiens individuels ont permis d'explorer les représentations et les expériences professionnelles des participants, tandis que les entretiens de groupe ont favorisé l'émergence de dynamiques discursives collectives, révélant des convergences et des divergences dans les pratiques et les perceptions. La confrontation de ces différentes données a permis de vérifier la récurrence de certains thèmes et de mieux interpréter les écarts observés entre les participants. Ce processus de corroboration des données a ainsi facilité la construction d'une analyse cohérente et nuancée des pratiques d'enseignement étudiées.

En effet, l'enquête ethnographique ou l'enquête de terrain est une investigation de type qualitative, une recherche sur un sujet précis et menée sur le terrain, c'est-à-dire le lieu où le chercheur fait sa collecte de données. Paillé et Mucchielli expliquent la notion d'enquête qualitative du terrain comme « la recherche qui implique un contact personnel avec les participants de la recherche, principalement par des entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (Paillé et Mucchielli, 2021 : 15, apud. Obame, 2024 : 8). L'ethnographie comporte des outils de collecte des données variés, qui permettent au chercheur d'obtenir des résultats plus complexes. D'après Obame, les données recueillies sont de différents types : orales, textuelles, iconographiques, sonores, linguistiques, numériques et permettent, d'une part, d'obtenir des informations dans des sources variées et d'autre part d'assurer la *triangulation*[1] méthodologique de ses résultats (Obame, 2024 : 10).

Nous avons choisi comme terrain d'enquête six institutions d'enseignement préuniversitaire de Bucarest dans lesquelles il y avait des classes bilingues pour, respectivement : l'allemand, l'italien, l'espagnol et le français comme langues internationales et le bulgare, comme langue frontalière de la Roumanie. Nous avons réalisé six entretiens avec des enseignants natifs et sept entretiens avec leurs homologues non-natifs, ainsi que huit entretiens de type focus groupe avec des apprenants des classes bilingues des lycées enquêtés.

L'enquête ethnographique s'est déroulée de novembre 2024 à avril 2025. Pour choisir les institutions d'enseignement où nous avons mené notre enquête, nous avons effectué une sélection selon les critères suivants :

- des institutions d'enseignement préuniversitaire ;
- des institutions où des enseignants natifs enseignent leur langue maternelle ;

[1] La triangulation est définie par les chercheurs comme l'emploi de plusieurs méthodes pour recueillir de données.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

- des institutions qui enseignent les langues de circulation internationale ;
- des institutions d'enseignement bilingues.

À cette recherche nous avons ajouté une autre langue, le bulgare, langue frontalière de la Roumanie. Dans le lycée enquêté, la langue bulgare est enseignée aussi bien par un EN et un ENN mais dans des classes de bulgare langue étrangère car le lycée ne dispose pas de classes bilingues.

Les tableaux ci-dessous présentent le corpus pour chaque langue enquêtée :

- **L'espagnol**

Tableau 1.

Données statistiques des entretiens pour la langue espagnole

Enseignant natif/non natif/ focus groupe	Date déroulement de l'entretien	Durée de l'entretien
EN	6 novembre 2024	28,52 min
ENN	6 novembre 2024	18,16 min
Focus Groupe	19 novembre 2024	19,01 min

- **L'allemand**

Tableau 2.

Données statistiques des entretiens pour la langue allemande

Enseignant natif/non natif/ focus groupe	Date déroulement de l'entretien	Durée de l'entretien
EN	11 février 2025	16,47 min
ENN	11 février 2025	16,06 min
ENN	14 février 2025	09,36 min
EN	12 février 2025	10,36 min
ENN	12 février 2025	06,22 min
Focus Groupe	11 février 2025	07,58 min

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

- **L'italien**

Tableau 3.

Données statistiques des entretiens pour la langue Italienne

Enseignant natif/non natif/ focus groupe	Date déroulement de l'entretien	Durée de l'entretien
EN	26 février 2025	29,03 min
ENN	26 février 2025	19,08 min
Focus Groupe	26 février 2025	26,19 min

- **Le français**

Tableau 4.

Données statistiques des entretiens pour la langue française

Enseignant natif/non natif/ focus groupe	Date déroulement de l'entretien	Durée de l'entretien
EN	11 avril 2025	39,03 min
ENN	26 février 2025	16,01 min
Focus Groupe	26 février 2025	25,47 min
Focus Groupe	26 février 2025	10,01 min
Focus Groupe	26 février 2025	24,25 min
Focus Groupe	11 avril 2025	23,10 min

- **Le bulgare**

Tableau 5.

Données statistiques des entretiens pour la langue Bulgare

Enseignant natif/non natif/ focus groupe	Date déroulement de l'entretien	Durée de l'entretien
EN	4 mars 2025	9,13 min
ENN	4 mars 2025	11,44 min
Focus Groupe	4 mars 2025	13, 18 min

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

L'échantillon de notre étude est représentatif pour la présente recherche qui s'intéresse aux techniques d'élucidation du sens en classe de langue, dans les institutions roumaines d'enseignement. Le seul critère que nous avons pris en considération pour la sélection des enseignants est lié à leur exercice dans les établissements retenus pour une durée supérieure à 6 mois. Le tableau ci-dessous comporte quelques données biographiques sur les enseignants natifs et non natifs, 10 femmes et 3 hommes, âgés entre 33 et 58 ans, qui ont représenté l'objet de nos entretiens.

Tableau 6.

Données biographiques des enseignants natifs et non natifs

Interviewés					
No.	**Les noms codés des répondants[2]**	**Âge**	**Sexe**	**Pays d'origine**	**Expérience didactique en Roumanie, au moment de l'entretien**
1.	EHFM	33	M	Espagne	1,5 ans
2.	RHGF	44	F	Roumanie	21 ans
3.	GVMF	52	F	Allemagne	1,5 ans
4.	RVMF	58	F	Roumanie	35 ans
5.	RVNF	42	F	Roumanie	5 ans
6.	GCCM	44	M	Allemagne	7,5 ans
7.	RCMF	55	F	Roumanie	33 ans
8.	IDEF	54	F	Italie	3 ans
9.	RDIF	55	F	Roumanie	30 ans
10.	RSRF	44	F	Roumanie	24 ans
11.	BHBN	50	F	Bulgarie	7 ans
12.	RHBA	47	F	Roumanie	21 ans
13.	FIFAM	34	M	France	6 ans

Etant donné que nous nous sommes adressées à des enseignants natifs, à des enseignants non-natifs et à des apprenants, nous avons élaboré trois guides d'entretien, chacun comportant dix questions. Le guide pour les enseignants natifs comporte des questions en français, pour les natifs français, en roumain pour les natifs qui parlent la langue du pays d'accueil, et en anglais pour tout autre natif interrogé, compte tenu du statut de l'anglais comme lingua franca. Les guides d'entretien pour les enseignants

[2] Afin de garantir l'anonymat des participants, des codes de transcription ont été attribués aux enseignants natifs et non natifs mentionnés dans cette étude.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

roumains et pour les apprenants ont été rédigés en roumain. Nous avons adressé les questions dans un ordre préétabli, en français pour l'enseignant français, en anglais pour les natifs allemands et le natif italien, en roumain pour le natif espagnol et le natif bulgare.

Nous allons présenter ci-après, brièvement, le guide d'entretien.

Les premières questions sont les mêmes dans les deux guides, pour les enseignants natifs et non natifs, et font référence aux données personnelles. Les questions 3 et 4 portent sur la dimension professionnelle et nous aident à mieux comprendre l'activité didactique de nos enseignants. Les questions 5 et 6 vérifient les perceptions des participants sur le profil de l'apprenant roumain mais aussi sur les difficultés survenues dans la classe de langue, du point de vue linguistique et didactique. Nous avons également adressé deux questions (7 et 8) dans le but d'obtenir des perceptions sur les atouts et les inconvénients des enseignants natifs/non natifs dans la classe de langue. À l'aide des informations reçues, nous avons ébauché les réponses aux hypothèses formulées dans l'introduction de ce travail. La question numéro 9, à laquelle peu de participants ont répondu, fait référence aux avantages, à long terme, pour le système d'enseignement, d'avoir des enseignants natifs dans les classes roumaines. Nous avons souvent supprimé la question à cause de la difficulté ressentie par nos participants de formuler une réponse. La dernière question du guide pour les enseignants natifs et non natifs a été une question difficile à traiter du point de vue de quelques sujets parce que la réponse ne peut pas être concrète et exacte. Nous avons choisi d'insérer une telle question dans notre guide pour remettre la problématique entre les « mains » de nos participants et de la traiter d'une manière personnelle et libre. Elle porte sur la distinction EN et ENN et interroge sur qui est mieux qualifié pour enseigner une langue.

Pour ce qui est du guide d'entretien pour les apprenants, au début de l'entretien, nous leur avons d'abord posé deux questions pour vérifier leur niveau de langue ainsi que leur nationalité.

Un groupe de trois questions portent sur les disciplines enseignées par les natifs et les non natifs dans les classes bilingues afin de pouvoir examiner l'offre éducationnelle de chaque institution qui fait partie de notre enquête ethnographique. Les questions suivantes examinent les aspects positifs dans la classe de langue avec les deux enseignants, natif et non natif. Un autre groupe de questions visent à recueillir les difficultés perçues par les apprenants dans les classes de langue. Ce sont les questions 8 et 9 qui ont demandé aux apprenants de fournir des exemples, des histoires de vie diverses et intéressantes. En réponse à la dernière question, les apprenants nous ont offert des arguments en faveur d'un enseignant ou d'un autre et parfois en faveur de tous les deux.

Les données collectées et transcrites ont été analysées et interprétées en sélectionnant les parties pertinentes pour traiter d'une manière compréhensive les questions formulées au début de cette recherche sur les techniques discursives et les techniques différenciées d'élucidation du sens utilisées par nos participants, enseignants natifs et non-natifs en classe de langue.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

3.1 Les outils de recherche

Pour l'analyse des données visant les techniques d'élucidation du sens en classe de langue, nous avons choisi d'utiliser seulement les réponses à quelques questions du guide d'entretien. En ce qui concerne le guide pour les enseignants, nous avons sélectionné seulement les réponses aux trois questions qui interrogent sur les difficultés d'apprentissage rencontrés lors du processus d'enseignement. Les questions sélectionnées sont les suivantes :

> QUESTION 6
> Quelles sont les structures linguistiques qui vous semblent les plus difficiles à enseigner aux élèves roumains ? Pourquoi?
> QUESTION 8
> Quels seraient trois avantages et trois inconvénients pour un **enseignant natif** dans la classe de langue ?
> QUESTION 8
> Quels seraient trois avantages et trois inconvénients pour un **enseignant non-natif** dans la classe de langue ?

Dans le guide d'entretien pour les apprenants, nous avons examiné les réponses aux questions qui font référence toujours aux difficultés d'apprentissage, mais aussi aux préférences des apprenants en ce qui concerne les pratiques et les méthodes didactiques employées par les enseignants natifs et non natifs en classe de langue :

> Q6. Pouvez-vous nommer trois choses que vous aimez dans les cours de français/anglais… avec un **enseignant natif** ?
> Q7. Pouvez-vous nommer trois choses que vous aimez dans les cours de français/anglais… avec un **enseignant non-natif** ?
> Q8. Avez-vous des difficultés à communiquer en classe avec un **enseignant natif** ? Pouvez-vous me donner un exemple ?
> Q9. Avez-vous des difficultés à communiquer en classe avec un **enseignant non-natif** ? Pouvez-vous me donner un exemple ?

Enfin, il faut dire que nous entendons, pour les buts de cette recherche, et de manière assez générale, par techniques d'élucidation du sens en classe de langue, les procédés suivants : la reformulation (avec tout ce qu'elle recouvre : explication, paraphrase, recherche de synonymes…), la traduction, l'usage de l'alternance codique ainsi que l'usage d'autres moyens paraverbaux qui contribuent à faire comprendre le sens dans la démarche d'enseignement / apprentissage (gestuelle, mimique, images, son, etc.).

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

4. Résultats et Discussion

Dans cette étude nous avons mis l'EN et l'ENN au centre de notre analyse en ce qui concerne les pratiques langagières en classe de langue. L'objectif de notre recherche est d'identifier et d'analyser dans le discours de nos participants, EN, ENN et apprenants, leurs représentations discursives sur les techniques d'élucidation du sens, c'est-à-dire les pratiques de traduction, de reformulation et l'alternance codique utilisées en classe de langue, qui favorisent la communication interculturelle et l'apprentissage de la langue.

4.1. Techniques d'élucidation du sens, pratiques de traduction et reformulation

Dans cette partie nous nous intéressons aux différentes stratégies d'élucidation du sens en contextes didactiques, que les EN et les ENN utilisent dans le contexte d'apprentissage roumain. Dans les entretiens et focus groupes les participants parlent de leurs expériences didactiques, des difficultés d'apprentissage mais aussi des méthodes et stratégies d'explication du sens présentes dans la classe de langue. Les techniques d'élucidation du sens utilisées en classe, dans le contexte roumain d'apprentissage, sont diverses. Les enseignants utilisent fréquemment la reformulation, l'alternance codique et les traductions mais aussi les stratégies non verbales tels que les mimiques et les gestes, les supports visuels. De plus, les enseignants et les apprenants se servent de la technologie en classe de langue pour obtenir des traductions ou des synonymes pour les termes inconnus. La présentation traitera séparément les techniques d'élucidation du sens mentionnées et exposera les idées toujours par comparaison entre EN-ENN, en complémentarité avec les représentations des apprenants roumains.

4.1.1. La reformulation

L'une des activités privilégiées de transmission des savoirs et des savoir-faire utilisés par les participants enseignants, en classe de langues, dans l'interaction didactique est *la reformulation*. Désignée souvent par des termes comme *reprise, répétition, restitution, paraphrase,* elle est définie au départ, dans le dictionnaire de Dubois *et al.* (1973), comme « le comportement d'un locuteur qui prétend reproduire sous une autre forme exactement ce qui a été exprimé par un autre locuteur dans la même langue ». D'après Martinot (2005 : 7), une redéfinition du concept serait « tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation ». Pour ce qui est de la place de la reformulation en classe de langues, Garcia-Debanc (2015) propose une distinction entre « répétition (stricte ou approximative) », « reformulation avec modification de sens » et « reformulation paraphrastique (sémantique, formelle, définitoire, logique) ». (Garcia-Debanc, 2015 : 3). La reformulation est utilisée avec succès dans le processus d'apprentissage en classe de langue tant du point de vue de la production que de celui de la réception. Nous allons présenter en ce qui suit, les différentes formes de reformulation que disent utiliser dans la

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

classe de langues l'EN, l'ENN ainsi que la manière dont les apprenants perçoivent son utilisation par les deux types d'enseignants.

- **L'enseignant natif**

Le plus souvent, les EN disent employer la reformulation à l'occasion d'une explication, à n'importe quel moment de la séquence didactique. Ils parlent de la reformulation dans les moments qui nécessitent clarification dans le processus éducatif. Ils utilisent le mot *reformulation*, comme l'EN français (1) qui dit reformuler lorsque nous lui avons demandé quelle était la technique d'élucidation du sens qu'il utilisait lorsqu'il était confronté avec des difficultés de compréhension de la part de ses apprenants. Dans son discours, il offre presque la définition de la reformulation en disant qu'il propose, pour élucider le sens, des phrases équivalentes ou des contextes similaires afin de faire comprendre le sens aux apprenants :

> **(1)** Alors, j'essaie (…) de **reformuler** ou de **donner des exemples complémentaires**. Si la phrase que j'ai au tableau ou dans le texte finalement n'est pas si claire que ça, j'essaie dans la mesure du possible, on n'y arrive pas toujours, mais j'essaie de **trouver une autre phrase** ou un **autre contexte** qui pourrait plus parler aux apprenants. (FIFAM)- [enseignant natif français]

C'est de la même technique de la recherche de synonymes à l'intérieur de la langue étrangère étudiée que parle également l'ENN d'espagnol (2), qui explique qu'il est prioritaire pour lui de faire chercher aux apprenants le mot équivalent en espagnol avant de passer, par la suite à l'anglais, langue passerelle qui permet éventuellement d'élucider le sens d'un mot inconnu :

> **(2)** Uneori **mai încercam și câte un cuvânt în engleză** dar eu le-am spus: **prima dată încercăm cuvântul în spaniolă**, daca nu știm acel cuvânt **căutăm sinonime** sau să-l punem într-o propoziție. Dacă nici asta nu funcționează, **putem să folosim cuvântul în engleză**. (EHFM)
>
> [Parfois, **nous essayons aussi un mot en anglais**, mais je leur ai dit : **d'abord, nous essayons le mot en espagnol**, si nous ne connaissons pas ce mot, nous **cherchons des synonymes** ou nous les mettons dans une

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

phrase. Si cela ne fonctionne pas non plus, **nous pouvons utiliser le mot anglais**.][3] EHFM [enseignant natif espagnol]

L'EN espagnol (3) explique qu'il utilise la reformulation pour traiter les difficultés lexicales en classe, notamment en proposant des synonymes ou des paraphrases, qu'il appelle « d'autres mots », afin de faciliter aux apprenants l'accès au sens.

(3) Da, poate foarte puțin engleza. Eu, de exemplu, când văd că ei nu știu semnificația unui cuvânt în spaniolă, dacă mimica nu merge, dacă un desen pe tablă nu funcționează**, dacă explicarea cu sinonime sau explicarea acelui cuvânt cu mai multe cuvinte nu funcționează, încerc să spun semnificatia în engleză.** (EHFM)

Oui, peut-être très peu d'anglais. Par exemple, quand je vois qu'ils ne connaissent pas le sens d'un mot en espagnol, si les mimiques ne fonctionnent pas, si un dessin au tableau ne fonctionne pas, **si expliquer avec des synonymes ou expliquer ce mot avec d'autres mots ne fonctionne pas, j'essaie de dire le sens en anglais.** EHFM- [enseignant natif espagnol]

- **L'enseignant non-natif**

Du coté des enseignants roumains, ceux-ci disent qu'ils essayent d'éviter le plus possible les traductions en langue maternelle, qui représente l'avantage et la solution la plus facile des ENN dans la classe de langue, en faveur de la reformulation paraphrastique. L'enseignante roumaine d'allemand (4) évoque sa préparation universitaire qui proposait des méthodes alternatives à l'usage de la langue roumaine en tant que techniques d'élucidation du sens, telles que les synonymes, les antonymes et les expressions figées :

(4) Mi se spunea încă din facultate să nu scriem nimic în limba română. La explicarea cuvintelor să încercăm **să explicăm în context**, să **dăm sinonime, antonime, expresii**. (RVMF)

[On m'a dit depuis l'université de ne rien écrire en roumain. Lorsque nous expliquons des mots, il faudrait **essayer d'expliquer les mots dans leur contexte, de donner des synonymes, des antonymes**, des expressions.] RVMF – [enseignant roumain d'allemand]

Il existe aussi, un extrait intéressant (5) dans lequel une autre ENN d'allemand explique que le non natif devrait éviter la tentation de l'usage exclusif du roumain langue véhiculaire et s'appuyer plus sur les reformulations qu'il cite dans son discours en utilisant le mot anglais *rephrasing*, en mettant celles-ci à côté des reprises de la même idée avec

[3] Les exemples présentés ont été traduits en français par nos soins.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

d'autres mots, ce qui correspondrait à la reformulation paraphrastique sémantique citée plus haut. L'enseignant y ajoute les synonymes qui rentrent dans la reformulation formelle, mais également les antonymes, qui supposent une opération logique contraire, mais qui obligent les apprenants de rester dans le même domaine de sens, afin de dire, le plus probablement, que pour élucider le sens l'enseignant de langue doit utiliser toutes les formes de répétition et reformulation afin d'obliger l'apprenant à utiliser les relations sémantiques entre les unités lexicales :

> **(5)** Să nu fii tentat să folosesti doar limba română, adică asta ar fi primul dezavantaj, că esti tentat tot timpul, când vezi că n-a înțeles, să treci în limba română. Dar asta trebuie sa fii tu ca profesor conștient si să nu faci asta. **Din contră, să încerci prin sinonime, antonime, prin rephrasing, reluarea ideii să exprimi același lucru altfel sau mai pe înțelesul lui.** (RCMF)
>
> **[Ne pas être tenté d'utiliser uniquement le roumain,** ce serait le premier inconvénient, car vous êtes tout le temps tenté, lorsque vous voyez qu'il ne comprend pas, de passer au roumain. Mais vous, en tant qu'enseignant, vous devez en être conscient et ne pas faire cela**. Au contraire, essayer d'exprimer la même chose différemment** ou de manière plus significative, je dirais, à travers des **synonymes**, des **antonymes**, **en reformulant**, **en reprenant l'idée**.] RCMF - [enseignant roumain d'allemand]

- **Les représentations des apprenants**

Les apprenants expliquent aussi que, dans les séquences didactiques où le message de l'EN passe avec difficulté, celui-ci a recours à la reformulation. Comme dans l'exemple (6), où l'on retrouve le mot « reformuler » qui est défini par les apprenants comme « une explication dans des termes plus simples » :

> **(6)** Comunicam și în engleză cu stagiara noastră. Cam asta era, prima oară **reformula**, **încerca să ne explice în alți termeni, mai simpli** și dacă nu, apelam la engleză. (FGSc) – [focus group langue française]
>
> [Nous communiquons également en anglais avec notre stagiaire. C'est comme ça que ça s'est passé, **la première fois elle reformulait**, elle **essayait de nous l'expliquer en d'autres termes**, plus simples, et sinon, on avait recours à l'anglais. FGSc- [focus group langue française]

L'étude comparative réalisée sur la base des réponses des participants en ce qui concerne les techniques d'élucidation du sens en classe de langue dans le contexte roumain d'enseignement/apprentissage nous a permis de montrer qu'il existe des similitudes dans les représentations des natifs et des non-natifs sur l'utilisation de la technique de

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

reformulation. Bien que les réponses des ENN ne soit pas nombreuses, le tandem d'enseignants, natifs et non natifs, disent utiliser la reformulation en classe de langue. Tout compte fait, l'EN est celui qui utilise la reformulation en tant que technique privilégiée d'élucidation du sens, tandis que l'ENN favorise le recours à la langue maternelle des apprenants, après avoir eu recours lui-même aux stratégies de reformulation par synonymie ou de reformulation paraphrastique.

Les techniques différenciées d'élucidations du sens au moyen de l'alternance codique seront plus visibles dans la section suivante.

4.1.2. L'alternance codique

Le « code-switching » ou « l'alternance codique » en français, est un phénomène très courant dans les classes de langue. Défini comme le passage d'une langue à l'autre, le code-switching est un moyen de communication mais également une méthode d'enseignement/apprentissage en classe de langue et se manifeste comme un emprunt dont le locuteur se sert pour réitérer un message, expliquer une structure : *« l'alternance codique est un passage d'une langue à l'autre dans une situation de communication définie comme bilingue par les participants »* (Lüdi et Py, 2003 : 146).

Dans son article *L'alternance codique ou le code switching dans l'échange verbal*, Fadel Faraj (2007 : 184) cite des linguistes et des sociologues qui se sont accordés pour distinguer trois types de code-switching : le code-switching inter-phrastique, le code-switching intra-phrastique et le code-switching extra-phrastique. Chacune de ces catégorisations tient soit à l'alternance d'une proposition ou d'une phrase entière dans une autre langue (l'alternance interphrastique), soit à l'introduction dans le discours d'un segment de l'autre langue, en respectant les règles de grammaire (l'alternance intraphrastique), soit à l'utilisation de petites unités ajoutées (tag-switching) mais pas intégrées dans le discours, au but de ponctuer le discours (l'alternance extra-phrastique) (Fadel Faraj, 2007 : 185-186).

En ce qui concerne les raisons pour lesquelles les interlocuteurs pratiquent l'alternance codique, l'accent se met sur la reformulation dans le discours rapporté, puis sur la possibilité d'un locuteur de pouvoir s'adapter à son partenaire de discussion en faisant appel à la langue qu'il partage avec ceci et aussi sur la capacité de l'interlocuteur de montrer des émotions en se servant des interjections dites dans une certaine langue plutôt que dans une autre (Fadel Faraj, 2007 : 188). Nous allons examiner, dans ce qui suit, la manière dont les enseignants de notre corpus disent utiliser le code-switching dans leurs cours.

4.1.2.1. L'enseignant natif

L'utilisation de l'anglais en tant que *lingua franca* ne reste pas une situation marginale parmi les méthodes didactiques utilisées par les EN dans le contexte roumain d'enseignement/ apprentissage. Cette stratégie d'appui, à travers laquelle l'EN alterne un mot, un syntagme ou une ou plusieurs phrases, dont l'EN espagnol parle dans l'exemple

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

(7), est très efficace dans un contexte où les apprenants ont différents niveaux d'acquisition de la langue, ceci étant associé dans plusieurs cas avec le manque de maîtrise de la langue cible.

> **(7)** Uneori **mai încercam și câte un cuvânt în engleză** dar eu le-am spus: **prima dată încercăm cuvântul în spaniolă**, dacă nu știm acel cuvânt **căutăm sinonime** sau să-l punem într-o propoziție. Dacă nici asta nu funcționează, **putem să folosim cuvântul în engleză**.(EHFM)
> [Parfois, **nous essayons aussi un mot en anglais**, mais je leur ai dit : **d'abord, nous essayons le mot en espagnol**, si nous ne connaissons pas ce mot, nous **cherchons des synonymes** ou nous les mettons dans une phrase. Si cela ne fonctionne pas non plus, **nous pouvons utiliser le mot anglais**.] EHFM [enseignant natif espagnol]

De plus, nous pouvons observer que, parfois, l'EN natif est capable d'utiliser non seulement l'anglais, mais aussi la langue maternelle des apprenants. Ce fait relève la compétence des EN de passer rapidement d'une langue à l'autre, dont ceux-ci se servent au besoin. Ainsi, dans l'exemple (8), l'EN français fait appel à l'alternance codique en tant que technique d'élucidation du sens dans les moments difficiles de la séance didactique :

> **(8)** Si jamais j'échoue (rire), **je cherche effectivement des équivalents en roumain o**u **j'essaie d'expliquer *le pourquoi* de telle règle en roumain**. (FIFAM) [enseignant natif français]

Nous avons rencontré des cas où l'EN refusait d'utiliser l'alternance codique pour ne pas s'éloigner de son but, celui d'enseigner la langue cible à l'aide de ses propres ressources langagières. Dans l'exemple (10), l'enseignante native italienne parle des difficultés de communication avec les apprenants roumains, survenues du fait qu'elle ne parlait pas la langue du pays d'accueil et qu'elle refusait d'utiliser une autre langue, l'anglais, en tant que technique d'élucidation du sens.

> **(9)** Yes, they [les apprenants] say that **the first and main disadvantage is that I couldn't speak a word of Romanian at the very beginning, and they couldn't ask me things in Romanian and I didn't want to use English as a lingua franca**. (IDEF)
> [Oui, ils [les apprenants] disent que **le premier et principal inconvénient est que je ne parlais pas un mot de roumain au tout début, et ils ne pouvaient pas me poser de questions en roumain et je ne voulais pas utiliser l'anglais comme lingua franca**.] IDEF- [enseignant natif italien]

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

L'EN espagnol (10) soutient aussi qu'il refuse d'utiliser le roumain dans la classe de langue, pour motiver les apprenant à trouver des moyens d'expression dans la langue cible.

> **(10)** **Eu le-am spus elevilor mei că nu vorbesc deloc limba română** pentru a-i motiva și **a-i forța să vorbească doar în spaniolă**. (EHFM)
> [**J'ai dit à mes élèves que je ne parlais pas du tout roumain** pour les motiver et **les forcer à parler uniquement en espagnol**. EHFM- [enseignant natif espagnol]

4.1.2.2. L'enseignant non-natif

Du côté de l'ENN, l'alternance codique avec le roumain est la méthode la plus fréquente dans la classe de langue, tandis que l'anglais représente une solution pour les seuls enseignants qui disposent de cette langue dans leur répertoire linguistique. L'enseignante roumaine d'espagnol (11) dit qu'il y a des cas où la seule option de se faire comprendre et de pouvoir communiquer avec les apprenants est le recours à la langue maternelle.

> **(11)** Dar sunt momente în care, evident, văd că sunt niște ochi pierduți în sală și nu mă mai urmăresc. **Este singura variantă cu care poți efectiv să relaționezi cu elevul**. (RHGF)
> [Mais il y a des moments où, évidemment, je vois qu'il y a des regards perdus dans la pièce et ils ne me suivent plus ; **c'est la seule façon de pouvoir effectivement communiquer avec l'étudiant**.] RHGF - [enseignant roumain d'espagnol]

L'enseignante roumaine d'allemand (12) soutient aussi que les clarifications en langue maternelle sont les plus efficaces dans les classes roumaines de langue et que l'avantage de maîtriser la langue des apprenants permet d'atteindre leur niveau de compréhension le plus élevé.

> **(12)** **Ma gândesc că sunt în stare să le explic pe limba lor**, anumite structuri gramaticale și felul în care se formează cuvintele compuse. Acesta este primul atu, **că pot să le explic cu cuvintele lor, pot să-i fac să înteleaga cu cuvinte românești, cu modul lor de gândire, românesc.** (RVNF)
> **[Je pense que je suis capable de leur expliquer, dans leur propre langue,** certaines structures grammaticales et comment se forment les mots composés. **C'est le premier avantage, c'est que je peux leur expliquer avec leurs propres mots, je peux leur faire comprendre avec des mots**

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

roumains, avec leur façon de penser roumaine.] RVNF - [enseignant roumain d'allemand]

Les parallèles entre les langues, en tant que méthode didactique d'élucidation du sens, facilitent la compréhension et l'apprentissage dans les classes ayant un niveau avancé de maîtrise dans les deux langues en question. L'enseignante roumaine d'espagnol (13) parle des comparaisons avec la grammaire anglaise pour faire passer les règles de grammaire en langue espagnole, ce qui représenterait un degré supérieur de code switching, de nature métalangagière :

(13) **Eu folosesc uneori engleza** ca referință atunci când vorbim despre timpuri, timpurile de indicativ și le leg de timpurile din engleză cu marcatorii lor. Și atunci, **dominând mai bine, unii dintre ei, limba engleză**, fac asocierile mult mai usor și le ies. (RHGF)
[**J'utilise parfois l'anglais** comme référence lorsque je parle des temps, des temps de l'indicatif et je les relie aux temps anglais avec leurs marqueurs. Et puis, **ayant une meilleure maîtrise de la langue anglaise,** certains d'entre eux font les associations beaucoup plus facilement et ils y parviennent.] RHGF – [enseignant roumain d'espagnol]

Une autre enseignante roumaine d'allemand (14) parle de l'emploi de l'alternance codique avec l'anglais, une technique qu'elle considère bienvenue en classe de langue.

(14) **Eu una fac paralela și cu engleza**, cu toate că unii copii se mai miră, nu știu de ce, sau se miră că știu și engleza, dar e binevenită, consider eu. (RVMF)
[Je fais un **parallèle avec l'anglais** (…) je pense que c'est bienvenu.] RVMF- [enseignant roumain d'allemand]

4.1.2.3.Les représentations des apprenants

Les apprenants roumains (15) avouent avoir des difficultés de compréhension dans les échanges verbaux en classe de langue lors des premières interactions avec les natifs, mais ils reconnaissent que ces situations se sont améliorées au cours des années lorsque leurs enseignants ont réussi à apprendre des notions en roumain et ont commencé à pratiquer le code switching :

(15) **Se vedea bariera lingvistică** la început. Dar cu timpul, ne-am obișnuit și noi și dumneaei (...) **Noi am învățat bulgara și doamna româna.** (FGHB)

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

[La barrière de la langue était évidente au début. Mais avec le temps, nous nous y sommes habitués (…) **Nous avons appris le bulgare et madame la professeure, le roumain**.] FGHB – [focus groupe langue bulgare]

Les apprenants disent également que leurs EN font appel à l'anglais comme *lingua franca*, à la fois avec la reformulation, en classe de langues, en essayant de suppléer un manque de compétence dans la langue la plus faible, la langue cible, comme dans l'exemple (16) :

(16) Prima oară reformula, încerca să ne explice în alți termeni, mai simpli și dacă nu, **apelam la engleză**. (FGSc)
[La première fois, elle reformulait, essayait de nous l'expliquer en d'autres termes, plus simples, et sinon, **on se tournait vers l'anglais.]** FGSc- [focus groupe langue française]

Avec les enseignants roumains de langue, les apprenants (17) se sentent plus à l'aise dans la classe parce que la situation d'apprentissage permet le recours à la langue maternelle tant pour les enseignants que pour les apprenants, ce qui facilite la compréhension.

(17) Ei (ENN) vorbesc și româna și putem să le transmitem ce nu înțelegem în limba română, să ne explice tot în limba română. (FGSc1)
[Ils (ENN) parlent aussi roumain et nous pouvons leur transmettre ce que nous ne comprenons pas, en roumain, et ils peuvent nous l'expliquer en roumain.] FGSc1- [focus group apprenants langue française]

Les apprenants parlent aussi de l'acquisition en classe de langue à travers des parallèles et comparaisons entre les langues. L'alternance codique utilisée par les ENN, afin de mettre en évidence les similitudes et les différences entre les langues est appréciée par les apprenants roumains (18), comme dans l'extrait suivant :

(18) **Este mai usor să facem o comparație între limba română și limba franceză**. Doamna poate să ne spună dacă sunt asemănări sau deosebiri, poate să se raporteze la limba română și atunci nouă ne este mai ușor să facem legătura. (FGSc2)
[Il est plus **facile de faire une comparaison entre le roumain et le français**. L'enseignant non natif peut nous dire s'il y a des similitudes ou des différences, **elle peut se rapporter à la langue roumaine** et il est alors

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

plus facile pour nous de faire le lien.] FGSc2 – [focus group langue française]

L'alternance codique est une technique d'élucidation du sens très utilisée par les acteurs des classes de langues roumaines et répond à des motivations variées. Les EN et les ENN font appel à cette stratégie de communication pour traiter des problèmes de communication différentes. Pour les EN, le passage de la langue cible à l'anglais ou au roumain représente la modalité d'expliciter le sens des mots, de réitérer un message, en tout cas de répondre au déficit linguistique des apprenants. D'autre part, les ENN trouvent dans l'alternance codique une stratégie didactique ressource qui facilite la compréhension des structures linguistique difficiles dans la langue cible à travers des parallèles et des comparaisons avec une deuxième langue, le plus souvent avec la langue maternelle des apprenants mais aussi avec l'anglais dans les classes ayant un niveau avancé.

4.1.3. Stratégies non verbales d'élucidation du sens

L'enseignant dispose dans son répertoire didactique de plusieurs stratégies communicatives verbales et non verbales. Les stratégies didactiques employées par nos participants en classe de langue sont différentes et se concentrent majoritairement sur la compréhension de l'oral. Les enseignants incluent dans leur cours des stratégies non verbales de communication qui complètent et renforcent leur discours verbal, telles que : les diapos, les vidéos, le dictionnaire, les mimiques, les gestes, etc. Ces techniques dépendent aussi du type de cours proposé par chaque enseignant. De règle générale, dans les écoles roumaines, les EN se chargent plutôt des cours de culture tels que la géographie, l'histoire, la civilisation du pays cible tandis que le ENN sont responsables des cours de langues, de la grammaire.

4.1.3.1. L'enseignant natif

Les cours portant sur la culture, dont les EN sont responsables dans les classes où ils enseignent permettent l'utilisation des méthodes interactives d'enseignement dans une plus grande mesure que ceux sur la langue – c'est, tout au moins ce que pensent les enseignants que nous avons interrogés. L'EN espagnol (19) mentionne qu'il utilise des méthodes didactiques diverses en classe de langue, parmi lesquelles les vidéos sur youtube et les résumés en images :

(19) Ce-am făcut eu în cazul acesta pentru istorie, pentru fiecare temă, pentru fiecare subiect după ce l-am explicat? **Am căutat, poate am și creat un video pe youtube** unde poate explică același lucru, ca o schemă sau ca un rezumat plus imagini. (EHFM)

[Qu'ai-je fait dans ce cas pour l'histoire, pour chaque thème, pour chaque sujet après l'avoir expliqué ? **J'ai cherché, peut-être même créé une vidéo**

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

sur YouTube où l'on peut expliquer la même chose, sous forme de schéma ou de résumé avec des images.] EHFM- [enseignant natif espagnol]

4.1.3.2. L'enseignant non-natif

Les ENN admettent qu'ils font rarement appel aux méthodes non verbales d'élucidation du sens car il existe la pression du temps qui ne permet pas l'utilisation des méthodes ludiques ou captivantes d'enseignement, à cause du programme scolaire très chargé. De plus, les apprenants en dernière année doivent passer des examens de langue, à part l'examen de baccalauréat. L'enseignante roumaine d'italien (20) dit que les méthodes ludiques d'enseignement/ apprentissage ne sont pas, à ses yeux, de techniques favorables à une bonne préparation pour les examens de langues :

(20) Vrând-nevrând pentru că îi pregătim pentru niște examene. Deci, **nu putem să fim ludici** patru ani **și apoi să-i trimitem la bacalaureat** cu jocuțe, pentru că nu se poate. (RDIF)
[Que ça nous plaît ou pas, nous les préparons à des examens. Donc **on ne peut pas être ludique** pendant quatre ans **et ensuite les envoyer au baccalauréat** avec des petits jeux, parce que ce n'est pas possible.] RDIF - [enseignant roumain d'italien]

L'enseignante roumaine d'espagnol (21) souligne les différences entre les méthodes didactique employées par les EN et celles d'un ENN, en mettant l'accent sur la nécessité de préparer les apprenants pour les examens de langue :

(21) **Asta nu înseamnă că noi nu punem un video sau nu ascultăm ceva.** Facem, dar, fiind un curs de limbă (...) trebuie să respecți programa. Uneori, **ții pasul și cu programa** dar nu reușești să faci totul pentru că te blochezi și trebuie să scoți pe elev din locul în care este. Tu avansezi, el ramâne cu lacune și nu ai făcut nimic. (RHGF)
[**Cela ne veut pas dire que nous n'utilisons pas les vidéos ou n'écoutons pas quelque chose**. Nous le faisons, mais comme il s'agit d'un cours de langue (…) nous devons suivre le programme. Parfois, **nous suivons le programme**, mais nous ne pouvons pas tout faire parce qu'on est bloqué et doit sortir l'élève de là où il se trouve. Nous avançons, il reste avec des lacunes et tout est inutile.] RHGF – [enseignant roumain d'espagnol]

4.1.3.3. Les représentations des apprenants

Les apprenants interrogés ont confirmé que leurs EN emploient des stratégies diverses pour élucider le sens en classe de langue. Les apprenants des classes bilingues d'espagnol (22) disent que leurs enseignants utilisent des présentations, des associations des mots avec des images, des mimiques pour décoder le sens des messages en classe.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

(22) Folosea **Power Point-uri**, **asocia cuvintele cu imagini**, **mima.** (FGH)
[Il (l'EN) a utilisé des **Power Points**, **associé des mots à des images** et **mimé**.] FGH- [focus groupe langue espagnole]

Dans la classe de bulgare (23), les apprenants parlent de leurs expériences didactiques avec les EN. Ils apprécient la technique d'apprentissage par des jeux interactifs parce-que celles-ci apportent à la fois le plaisir d'apprendre et l'acquisition de nouveaux mots dans la langue cible :

(23) Că ne mai pune niste jocuri, **mai învățăm cuvinte din alte jocuri**. **Faptul că e interactiv.** (FGHB)
[Nous **apprenons des mots à travers des jeux.** Le fait que ce soit **interactif**.] FGHB – [focus groupe langue bulgare]

Nous avons vu que les EN et les ENN pratiquent des méthodes différenciées d'enseignement dans les classes de langue et que cela dépend dans une très grande mesure du type de cours dont ceux-ci sont responsables. Les EN mettent l'accent sur les méthodes interactives d'enseignement/ apprentissage, contrairement aux ENN qui s'intéressent plutôt à l'acquisition langagière et à la mise en pratique des compétences nécessaires aux examens de langue.

4.1.4. La technique de la traduction

L'une des techniques les plus utilisées en classe de langues, c'est la traduction. Elle représente, en effet, l'une des méthodes d'élucidation du sens les plus à la portée de tous, enseignants natifs ou non-natifs, utilisées de tous temps afin d'expliciter le sens des mots inconnus devant les apprenants. Pourtant, lorsque les enseignants et les apprenants ne maîtrisent pas une langue commune, la traduction risque de devenir difficile, voire impossible. Les enseignants natifs trouvent, alors, des moyens variés pour contourner ce problème et afin de conserver, toutefois, la traduction parmi les stratégies didactiques privilégiées de leurs cours.

4.1.4.1. L'enseignant natif

La barrière linguistique et l'impact culturel représentent des aspects récurrents dans les représentations discursives de nos participants enseignants natifs en ce qui concerne les difficultés d'enseignement /apprentissage, et la technique de traduction représente parfois la meilleure solution d'élucidation du sens. L'enseignante native italienne (25) parle de la difficulté de communication en classe et explique que les apprenants ayant un niveau avancé de langue représentent une ressource pour ceux plus faibles :

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

(24) They sometimes they are frustrated about that, because they don't understand some passages or some words of something about what I'm saying and they cannot ask me in Romanian. **But some students that were advanced, have helped the others.** (IDEF**)**

[Parfois, ils sont frustrés, car ils ne comprennent pas certains passages ou certains mots de ce que je dis et ne peuvent pas me poser de questions en roumain**. Mais certains élèves plus avancés ont aidé les autres.]** IDEF- [enseignant natif italien]

L'EN espagnol (25) soutient aussi que l'entraide est une technique à laquelle ses apprenants font appel, en traduisant les uns pour les autres et que, parfois, la traduction représente la seule option dans les moments difficiles en classe de langues.

(25) **Se ajută între ei, e colaborarea** asta, unde persoana care știe mai puțin întreabă pe cel care știe mai mult : ‚cum se zice la asta, ajută-mă și pe mine', ca să poată participa și ca să-mi transmită mie mesajul.(...) **Mi se pare o formă bună de a învăța pentru că se ajută între ei și în același timp e singura variantă.** (EHFM)

[Ils **s'entraident souvent**, c'est cette **collaboration,** où celui qui sait moins demande à celui qui sait plus : « comment dis-tu cela, aide-moi aussi », pour qu'ils puissent participer et me transmettre le message**.** (…) **Je pense que c'est une bonne façon d'apprendre parce qu'ils s'entraident et en même temps c'est la seule option**.] EHFM – [enseignant natif espagnol]

Toujours dans le but de clarifier les messages pour les apprenants qui n'ont pas réussi à comprendre, l'EN espagnol (26) admet employer lui-même la technique de la traduction, mais à l'aide de la technologie en ligne.

(26) Cuvântul ăsta nu l-am văzut înainte, **hai să-l căutăm pe google translate, pe google reverso** ce înseamna. Mie nu mi-e rușine să zic că nu știu ce înseamnă cuvântul asta căci și eu sunt om, pot să greșesc și nu știu tot vocabularul, tot dicționarul. (EHFM)

[Cherchons sur Google Traduction, sur **Google Reverse** ce que cela signifie. Je n'ai pas honte de dire que je ne sais pas ce que signifie ce mot parce que je suis humain aussi, je peux faire des erreurs et je ne connais pas tout le vocabulaire, tout le dictionnaire.] EHFM- [enseignant natif d'espagnol]

L'EN espagnol (27) ajoute que les apprenants, à leur tour, font appel à la technologie en ligne pour pouvoir communiquer plus facilement et pour transmettre

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

correctement leur message, car la compréhension en temps réel est étroitement liée à l'apprentissage.

> **(27)** Ei **caută pe google translate** sau **întreabă colegii** doar ca să poată transmite mesajul. (EHFM)
> Ils (les apprenants) **recherchent Google Traduction** ou **demandent à leurs collègues** simplement pour pouvoir transmettre le message. EHFM- [enseignant natif d'espagnol]

4.1.4.2. L'enseignant non-natif

Dans la classe de langue avec un ENN, les traductions sont produites, cette fois par l'enseignant roumain de langue. Il utilise cette stratégie didactique, comme mentionné, pour faciliter la compréhension de la notion inconnue. L'enseignant roumain d'espagnol (28) dit que la technique de la traduction représente parfois la seule option possible d'élucidation du sens :

> **(28)** Însa când am văzut că sunt lucruri pe care nu reușesc să le transmit și nu ajung la elev, **singura variantă a fost și traducerea, deoarece așa pot face diferența.** (RGHF)
> [Mais quand j'ai vu qu'il y avait des choses que je ne pouvais pas transmettre et qui n'atteignaient pas l'étudiant, **la seule option était la traduction, car c'est ainsi que je pouvais faire la différence.]** RGHF – [enseignant roumain d'espagnol]

4.1.4.3. Les représentations des apprenants

Comme on l'a vu plus haut, dans les classes avec un EN, les apprenants prennent le rôle de ressource dans les séances didactiques qui nécessitent élucidation du sens, tant pour leurs collègues de classe ayant un niveau de langue et de compréhension moins élevé et parfois pour l'EN. Un apprenant de la classe d'italien (29) explique qu'elle a parfois des interventions dans les deux langues de son répertoire linguistique pour traduire simultanément dans les deux sens, entre ses collègues et l'EN.

> **(29)** Da, să ajut colegii și să o ajut și pe dumneaei pentru că nu știa româna. (FGD)
> Oui, **pour aider mes collègues** et pour lui aider aussi (l'EN) parce qu'elle ne connaissait pas le roumain. FGD – [focus groupe langue italienne]

Les apprenants ayant un niveau avancé dans la langue cible jouent le rôle de ressource et d'interprète dans les classes d'allemand aussi, fait soutenu par les réponses des apprenants de l'allemand (30) :

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

(30) Avem foarte mulți elevi care au trait în Germania pentru mulți ani. **Și cu ajutorul lor, ne traduc ei.** (FGV)
[Nous avons de nombreux apprenants qui ont vécu en Allemagne depuis de nombreuses années. **Et avec leur aide, ils traduisent pour nous.]** FGV- [focus groupe langue allemande]

Les traductions à l'aide de la technologie en ligne et les traductions fournies par les apprenants ayant un niveau de langue plus avancé, représentent effectivement des supports didactiques en classe de langue. En fait, cette stratégie didactique d'appui qui vise l'apprentissage, cette fois à travers des erreurs de traduction, a permis à l'EN espagnol (31) de reprendre les énoncés, les reformuler où tout simplement de les transformer d'une manière corrective, dont les apprenants vont tirer profit. Les apprenants ont été exposés aux difficultés de traduction issues de l'influence de la langue maternelle.

(31) De exemplu cuvântul ‚ne' care în română înseamnă ‚nouă ne' , ‚nouă ne place' iar ei zic ‚ne gusta' dar nu există în spaniolă. Corect este ‚nos gusta' . E un cuvânt pe care îl folosesc ei foarte mult. Până **la urmă am scris eu pe tablă că ‚ne , nu există în spaniolă.** De atunci au început și ei să-l folosească mai puțin. (EHFM)
[Par exemple, le mot « ne » qui en roumain signifie « nous », « noua ne place » ils disent « ne gusta » mais qui n'existe pas en espagnol. La bonne réponse est "nos gusta". C'est un mot qu'ils utilisent beaucoup. **Finalement, j'ai écrit au tableau que « ne » n'existe pas en espagnol**. Ils ont commencé à l'utiliser moins.] EHFM- [enseignant natif espagnol]

L'enseignant espagnol fournit des exemples des traductions dans lesquelles l'influence de la langue maternelle des apprenants empêche l'acquisition correcte de la langue cible. Il explique (32) que les apprenants roumains ont du mal à lire les accents graphiques ou qu'ils font parfois des confusions entre les mots espagnols et les mots roumains (33) :

(32) Principal ar fi că ei când citesc**, nu citesc accentul grafic chiar dacă apare**. De exemplu, în cuvântul ‚venia' ei citesc ‚venia'; sau în cuvantul ‚album', în română accentuat pe litera , u' iar în spaniolă pe litera ‚a' ‚album'. (EHFM)

[**Ils ne lisent pas l'accent graphique même s'il apparaît**. Par exemple, dans le mot "venía", ils lisent "venia" ; ou dans le mot "album" en roumain l'accent est sur la lettre "u" et en espagnol sur la lettre "a" "album".] EHFM- [enseignant natif espagnol]

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

(33) Era parcă ‘honorable’ și ei au scris fără ‚H’ . În spaniolă e cu ‚H’ chiar dacă e mut. Ei (elevii) **când au scris cuvântul s-au gândit la română** și l-au scris fără ‚H’. (EHFM)

C'était comme « honorable » et ils l'ont écrit sans le « H ». En espagnol, c'est avec un « H » même si c'est muet. Ils (les apprenants**) lorsqu'ils ont écrit le mot ont pensé au roumain** et l'ont écrit sans le « H ». EHFM-[enseignant natif espagnol]

Les traductions en classe de langue ont une importance majeure en tant que mécanismes qui facilitent la compréhension dans le processus d'enseignement/ apprentissage mais aussi en tant que moyens d'atteindre l'objectif d'apprentissage de manière efficace. Dans les classes roumaines de langues, ce qui ressort de nos entretiens, de manière relativement paradoxale, c'est que ce sont les EN sont ceux qui font appel le plus aux traductions, que ce soit de la part des apprenants au niveau avancé ou de la part de la technologie en ligne, dans le but de clarifier les messages transmis ou d'élucider le sens des mots. Les ENN utilisent moins la technique de la traduction dans le processus d'enseignement, sauf dans le cas où ils veulent offrir un équivalent en roumain. Une place à part est occupée par les traductions des apprenants en classe de langue, ces entraides au double rôle, qui garantissent dans un premier temps la compréhension mutuelle entre enseignants et apprenants ayant des niveaux différents d'acquisition dans la langue cible et qui représentent, dans un deuxième temps, des reprises correctives de la part de l'enseignant dans le processus d'enseignement.

5. Conclusion et Recommandations

En renouvellement constant, la société pose continuellement de nouvelles questions à travers les nouvelles expériences individuelles ou collectives de ses acteurs, ce qui conduit à une identité enseignante avec des hauts et des bas. Les rôles des enseignants se construisent dans la classe de langue, situation qui exige une implication forte, un processus de réflexion et un échange constant entre ses membres, sur les pratiques d'enseignement existantes.

L'analyse qualitative des représentations discursives des participants, malgré la dimension réduité de l'échantillon, nous a permis de dégager certains points de conclusion en rapport avec les questions formulées dans l'introduction de l'article. En effet, nous avons pu montrer la présence des techniques d'élucidation du sens en tant que stratégies didactiques facilitant l'assimilation des structures linguistiques et l'exploration des ressources de la langue cible. Nous avons également observé que les enseignants natifs (EN) et les enseignants non natifs (ENN) mobilisent des techniques différenciées d'élucidation du sens en classe de langue. Dans la comparaison présentée ci-dessus, la reformulation apparaît comme la stratégie privilégiée par les EN, tandis que les ENN recourent davantage à la traduction et aux parallèles avec la langue maternelle afin d'expliciter le sens. Ces différences peuvent s'expliquer par les parcours linguistiques et

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

professionnels distincts des deux catégories d'enseignants : les EN, davantage centrés sur l'immersion et l'interaction spontanée dans la langue cible, privilégient des stratégies favorisant l'exposition directe à la langue, alors que les ENN, ayant eux-mêmes appris la langue étrangère dans un cadre institutionnel, accordent une place plus importante à la médiation linguistique et aux explications métalinguistiques.

Nous avons constaté que l'alternance codique apparaît dans les pratiques des EN et des ENN, mais dans des situations différentes : les EN l'utilisent principalement pour répondre au déficit linguistique des apprenants, tandis que les ENN y recourent comme à une stratégie didactique ressource facilitant la compréhension des structures complexes de la langue cible. Cette différence semble liée au rapport que les enseignants entretiennent avec la langue enseignée ainsi qu'à leur représentation du rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage. Enfin, nous avons relevé des écarts dans l'usage des stratégies non verbales d'élucidation du sens : les EN mobilisent davantage de procédés variés (gestes, mimiques, contextualisation visuelle), alors que les ENN, souvent soumis aux contraintes curriculaires et à la pression des examens scolaires, paraissent moins enclins à développer ce type de pratiques. Ces résultats montrent ainsi que les choix didactiques des enseignants ne relèvent pas uniquement de leur statut natif/non natif, mais également de leur expérience d'apprentissage, de leur formation professionnelle et du contexte institutionnel dans lequel ils exercent.

De manière plus générale, nous pouvons supposer que l'usage des techniques d'élucidation du sens constitue également un élément important du processus d'intégration socioprofessionnelle des enseignants natifs dans les milieux éducatifs roumains. En adaptant leurs pratiques discursives aux besoins linguistiques et culturels des apprenants, les enseignants natifs développent progressivement des formes de médiation pédagogique qui facilitent leur insertion dans le système éducatif local. Le recours à la reformulation, à l'alternance codique, aux supports non verbaux ou encore aux stratégies de contextualisation témoigne ainsi d'une capacité d'adaptation aux normes institutionnelles et aux attentes des apprenants roumains. Ces pratiques favorisent non seulement la compréhension et l'apprentissage des langues, mais également la construction d'une légitimité professionnelle au sein des établissements scolaires. Dans cette perspective, les techniques d'élucidation du sens apparaissent comme des outils de négociation linguistique, culturelle et professionnelle permettant aux enseignants natifs de mieux s'intégrer dans des contextes éducatifs marqués par la diversité linguistique et interculturelle.

Cette analyse qualitative, qui nous a permis de mettre en évidence les perceptions des enseignants natifs, des enseignants non natifs ainsi que des apprenants concernant les difficultés rencontrées dans l'apprentissage des langues, notamment autour des techniques d'élucidation du sens, gagnerait à être approfondie à travers d'autres dimensions d'étude. Néanmoins, les résultats obtenus permettent déjà de dégager plusieurs pistes d'amélioration susceptibles d'enrichir les pratiques pédagogiques.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Il serait ainsi pertinent de mettre en place des espaces de dialogue et de collaboration régulières mensuelles au niveau des établissements entre les enseignants natifs et non natifs autour de thématiques transversales clairement définies. Une telle démarche favoriserait la prise en compte des différences identifiées au cours de cette recherche et permettrait de les transformer en ressources formatives bénéfiques pour les deux catégories d'enseignants, chacun pouvant tirer profit des expériences et des compétences de l'autre.

Par ailleurs, les corpus d'entretiens recueillis pourraient être exploités dans une perspective réflexive afin d'amener les enseignants à interroger leurs propres représentations des pratiques de classe et des modalités d'enseignement.

Enfin, il serait également utile de développer des activités d'échanges culturels destinées aux enseignants natifs, dans le but de leur permettre d'acquérir une connaissance minimale de la langue et de la culture du pays d'accueil, élément essentiel pour favoriser leur intégration et enrichir les interactions pédagogiques.

Références

Abric, J.-C. (2022). *Psihologia comunicării*. Polirom.

Al-Shewaiter, M. K. (2020). Native and non-native teachers' impact on preparatory year students' achievement in English courses at the University of Tabuk. *MJLTM*. https://doi.org/10.26655/mjltm.2019.4.2

Balan, F. (2022). *L'intégration des enseignants natifs dans le système éducatif roumain* [Master's thesis, Université Ovidius de Constanta].

Bălan, F., & Vlad, M. (2025). Les difficultés des enseignants natifs de langues dans le système d'enseignement roumain: Propositions d'analyse discursive. *Analele Universității „Ovidius" Constanța. Seria Filologie, 36*(2), 1071–1092. https://litere.univ-ovidius.ro/Anale/2025-volumul-2/3/68.%20Florina%20B%C4%83lan_Monica%20Vlad

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.

Bertucci, M. A. (2022). Propositions pour une étude de la notion de langue maternelle dans un ensemble de travaux de recherche en didactologie du français langue étrangère/français langue seconde de 1945 à 2015. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. https://journals.openedition.org/dhfles/8683

Blanchet, A. (1997). *Dire et faire dire: L'entretien*. Armand Colin.

Braine, G. (2010). *Nonnative speaker English teachers: Research, pedagogy and professional growth*. Routledge.

Căprioară, D. (2017). L'enseignement obligatoire en Roumanie: Repères législatifs. *Pensée plurielle, 46*(3), 11–17. https://doi.org/10.3917/pp.046.0011

Causa, M., & Vlad, M. (2008). Être enseignant de langues à l'heure européenne: Analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère. In P. Blanchet, D. Moore, & S. Asselah Rahal (Eds.), *Perspectives pour*

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

une didactique des langues contextualisée (pp. 115–127). Éditions des Archives Contemporaines.
Chevalier, L. (2011). Natifs vs professeurs nationaux: Analyse d'un discours ordinaire. *La Société japonaise de didactique du français*, 39–48.
Chomsky, N. (1970). *Le langage et la pensée*. Payot.
Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
Côté, D., & Gratton, D. (2014). L'approche ethnographique: Illustration dans le contexte de la réadaptation en santé mentale. In *Méthodes qualitatives et recherche en santé mentale* (pp. 51–71). Presses de l'Université du Québec.
Creese, A., Blackledge, A., & Takhi, J. K. (2014). The ideal native speaker teacher: Negotiating authenticity and legitimacy in the language classroom. *The Modern Language Journal*.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7
Delruelle-Vosswinkel, N. (1987). *Introduction à la sociologie générale*. Éditions de l'Université de Bruxelles.
Derivry-Plard, M. (2013). Les enseignants "natifs" et "non-natifs" de langue(s): Catégorisation linguistique ou construction sociale? *HAL Open Science*, 100–108. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00832237/document
Dervin, F. (2008). Le français lingua franca, un idéal de communication interculturelle inexploré? *Synergies Europe, 3*, 139–154.
Diaconu-Gherasim, L., Mairean, C., & Curelaru, M. (2022). *Metode cantitative de cercetare: Designuri și aplicații în științele sociale*. Polirom.
Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Éditions du Seuil.
Duclos, V. (2011). L'intégration universitaire et sociale d'étudiants tunisiens et marocains inscrits dans une université francophone canadienne. *Canadian Journal of Higher Education, 41*(3), 81–101.
Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant-e élève et rapport à l'enseignant-e: Contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation, 26*. https://doi.org/10.4000/ree.6663
Faraj, F. S. (2007). L'alternance codique ou le code switching dans l'échange verbal. *Journal of the College of Languages, 17*, 178–191.
Garcia-Debanc, C. (2015). La reformulation: Usages et contextes. *Corela*. https://doi.org/10.4000/corela.4032
Gérin-Lajoie, D. (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité. *Éducation et francophonie, 34*(1), 73–87.
Golu, F. (2015). *Manual de psihologia dezvoltării: O abordare psihodinamică*. Polirom.
Griffin, C. (2012). Now you see me, now you don't: Des professeurs d'anglais locuteurs natifs entre transparence et visibilité. *Cahiers de l'Apliut*, 210–223. https://journals.openedition.org/apliut/4462

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Haiat, S., Espinosa, G., & Charron, A. (2023). La relation enseignant-élèves au cœur de la réussite éducative. *Éducation et socialisation, 67*. https://doi.org/10.4000/edso.22736
Hammersley, M. (2008). *Questioning qualitative inquiry*. SAGE Publications.
Huang, K. (2021). Être enseignant natif et non natif de FLE en Chine: La dynamique des représentations relatives aux rôles d'enseignant de langue. *Anadiss*, 157–168.
Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue* (3rd ed.). Peter Lang.
Mace, G., & Petry, F. (2017). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Presses de l'Université Laval.
Martinot, C. (2005). Procédures d'appropriation de la langue chez les enfants de 10–12 ans en français langue étrangère et français langue maternelle. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 23*, 95–136.
Masson, E., & Haas, V. (2010). Dire et taire: L'intersubjectivité dans l'entretien de recherche. *Bulletin de psychologie, 505*, 5–13. https://univ-rennes2.hal.science/hal-01880660v1/document
Maurer, B. (1998). Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique? In L.-J. Calvet & P. Dumont (Eds.), *L'enquête sociolinguistique*. L'Harmattan.
Mihăilescu, I. (2003). *Sociologie generală: Concepte fundamentale și studii de caz*. Polirom.
Mucchielli, A. (2002). *Dicționar al metodelor calitative în științele educației* (V. Suciu, Trans.). Polirom.
Obame Ondo, C. (2024). *L'enquête de terrain ethnographique: Définition, préparation, pratique et analyse des données collectées*. Inalco.
Portier, C. (1997). *Les individus au cœur du social*. Presses de l'Université Laval.
Postic, M. (2015). *La relation éducative*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.post.2001.01
Rhein, C. (2002). Intégration sociale, intégration spatiale. *L'Espace géographique, 31*(3), 193–207. https://doi.org/10.3917/eg.313.0193
Rincon Restrepo, C. (2020). Insécurité linguistique chez les enseignants non natifs de FLE: Le cas des Colombiens. *Circula: Revue d'idéologies linguistiques*. https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/18448
Rizkallah, E., & Collette, K. (2015). Représentations sociales et études du discours: Réflexions sur quelques complémentarités conceptuelles et analytiques. *TrajEthos, 4*(1), 25–47.
Rizki, D. K. (2018). Native vs. non-native EFL teachers: Who are better? *Studies in English Language and Education*, 137–147.
https://jurnal.usk.ac.id/SiELE/article/view/9432
Saussure, F. de. (1922). *Cours de linguistique générale*. Payot.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Remerciements
Les auteurs tiennent à remercier les enseignants et les élèves des lycées publics de Bucarest qui ont participé à cette recherche pour leur précieuse contribution. Ils expriment également leur gratitude aux établissements d'enseignement qui ont facilité l'accès au travail de terrain et aux entretiens.

Notices bio-bibliographiques
Bălan Florina est enseignante de FLE au Lycée International « Olga Gudynn » de Bucarest et doctorante en quatrième année à l'Université « Ovidius » de Constanța. Diplômée de la Faculté des Lettres de l'Université « Dimitrie Cantemir » avec une double spécialisation en français et en anglais, elle a poursuivi sa formation universitaire par un master en « Études américaines » à l'Université de Bucarest (2006-2007). Ensuite elle a obtenu un second master en « Langues modernes et dynamiques plurilingues » (2020-2022) à l'Université « Ovidius » de Constanța. Durant les années de doctorat, elle a bénéficié d'une bourse Erasmus au Brésil, une expérience qui lui a apporté une perspective pratique et interculturelle, tant sur l'enseignement des langues étrangères que dans son domaine de recherche, la didactique des langues étrangères, avec un accent sur les représentations de « l'enseignant natif » et leur impact sur les pratiques pédagogiques dans des contextes plurilingues. Sa thèse de doctorat, intitulée « *Enseignants de langues étrangères, natifs et non natifs. Avantages et inconvénients dans le contexte roumain* », s'inscrit dans le champ du plurilinguisme et de la didactique des langues et des cultures. Il s'agit d'une recherche qualitative axée sur les avantages et les bénéfices apportés par l'enseignant de langue étrangère natif au système éducatif roumain. Cette recherche s'appuie sur des entretiens avec des enseignants de langues étrangères, natifs et non natifs, ainsi qu'avec leurs élèves.

Monica VLAD est professeure des universités HDR au Département de Langues et Littératures Modernes et Sciences de la Communication de la Faculté des Lettres de l'Université Ovidius de Constanţa, Roumanie, et elle dirige, depuis 2020, l'Institut des Etudes Doctorales de l'Université. Après une formation à double ancrage, entre la France et la Roumanie, entre l'Université Ovidius et L'Ecole Normale Supérieure de Fontenay-Saint Cloud, et un doctorat en Didactologie des langues et des cultures et en Philologie française obtenu également dans les deux pays, Monica Vlad a intégré des équipes de recherche de nombreux projets de recherche internationaux dans le domaine de la didactique des langues et du plurilinguisme et a publié, en cette qualité, des chapitres d'ouvrage, des numéros de revues ainsi que de très nombreux articles de recherche au niveau international sur ces thématiques.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Contributions des Auteurs

Les deux auteurs ont contribué de manière substantielle à la conception et à l'élaboration de l'étude. Le premier auteur a mené le travail de terrain ethnographique, les entretiens, la transcription et l'analyse préliminaire des données. Les coauteurs ont contribué au cadre théorique, à la conception méthodologique, à l'interprétation des résultats et à la révision du manuscrit. Les deux auteurs ont participé à la rédaction et à la révision critique de l'article et ont approuvé la version finale pour publication.

Clause de non-responsabilité relative à l'utilisation de l'IA générative

Les auteurs ont eu recours à des outils d'intelligence artificielle générative exclusivement pour la révision linguistique, la correction grammaticale et l'aide à la mise en forme lors de la préparation du manuscrit. Toutes les interprétations, analyses, argumentations et conclusions demeurent la seule responsabilité des auteurs.

Déclaration de conflits d'intérêt

Les auteurs déclarent ne pas avoir de conflits d'intérêts potentiels concernant la recherche, la rédaction et/ou la publication de cet article.

Declaration d'approbation Ethique

Cette étude a été menée conformément aux normes éthiques institutionnelles et universitaires. Aucune approbation éthique n'a été requise, car la recherche n'impliquait ni données personnelles sensibles, ni procédures médicales, ni populations vulnérables.

Consentement éclairé

Tous les participants ont accepté volontairement de participer à l'étude et ont été informés des objectifs et des procédures de la recherche.

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Disponible en ligne à https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/155

Annexes

Annexe (I): QUESTIONS ENTRETIENS Enseignant Natif

1. Quel est votre prénom, quel âge avez-vous et quel est votre pays d'origine ? What is your name, your native country and how old are you?
2. Vous êtes enseignant d'anglais/d'allemand/de français/d'italien/d'espagnol en Roumanie. Vous enseignez dans le système public ou privé ? You are an English/ German/ Spanish teacher in Romania. Do you teach in the public or the private system?

3.a. Quelle est votre langue maternelle ? Vous enseignez votre langue maternelle en Roumanie ou une autre langue de votre répertoire linguistique ? What is your native language? Do you teach your native language Romania?

3.b. Depuis combien de temps enseignez-vous l'anglais/ l'allemand/le français/ l'italien/ l'espagnol dans les écoles de la Roumanie ? For how long have you been teaching English/ German/ Spanish in Romania?

4. Quel est le nom de la discipline que vous enseignez ? Est-ce un cours de langue ou de culture? C'est une discipline qui fait partie du programme scolaire roumain d'enseignement ? What is the name of the school subject that you teach? Is it part of the Romanian curriculum?
5. Comment décririez-vous les apprenants roumains en trois mots ? How are the students in Romania in three words?
6. Quelles sont les structures linguistiques qui vous semblent les plus difficiles à enseigner aux élèves roumains ? Pourquoi? Which are the most difficult linguistic structures to teach to Romanian students? Why?
7. Quels sont vos atouts en tant qu'enseignant natif dans la classe de langue ? What are your advantages of being a native teacher in the English class?
8. Quels seraient trois avantages et trois inconvénients pour un enseignant natif dans la classe de langues ? Can you name three advantages and three disadvantages of being a native teacher in the English class?
9. Quels sont les bénéfices d'avoir des enseignants natifs dans les institutions d'enseignement roumains ? What are the benefits on a long term of having native teachers in the Romanian educational system?
10. Comment répondriez-vous à la question : Qui est le mieux qualifié pour enseigner une langue, l'enseignant natif ou l'enseignant non-natif ? How would you answer the question: Who's best qualified to teach a language, the native teacher or the non-native one?

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Annexe (2) : ENTRETIEN Enseignant Non-Natif

1. Cum vă numiți, câți ani aveți și care este țara dumneavoastră de origine ?/ Quel est votre prénom, quel âge avez-vous et quel est votre pays d'origine ?
2. Sunteți profesor de limba engleză/germană/franceză/italiană/spaniolă în București, România. Predați în sistemul public sau privat?/ Vous êtes enseignant d'anglais/d'allemand/de français/d'italien/d'espagnol à Bucarest, Roumanie ? Enseignez-vous dans le système public ou privé ?
3. De cât timp predați engleza/germana/franceza/italiana/spaniola în școlile din România ?/ Depuis combien de temps enseignez-vous l'anglais/ l'allemand/le français/ l'italien/ l'espagnol dans les écoles de la Roumanie ?
4. Cum se numește disciplina pe care o predați ? este un curs de limbă, de cultură?/ Quel est le nom de la discipline que vous enseignez ? Est-ce un cours de langue ou de culture?
5. Cum ați descrie elevii români în trei cuvinte ?/ Comment décririez-vous les apprenants roumains en trois mots ?
6. Care sunt structurile lingvistice cel mai greu de predat elevilor români ? De ce ?/ Quelles sont les structures linguistiques qui vous semblent les plus difficiles à enseigner aux élèves roumains ? Pourquoi ?
7. Care sunt atuu-urile dvs în calitate de profesor non nativ comparativ cu un profesor nativ ?/ Quels sont vos atouts en tant qu'enseignant non natif dans la classe de langue ?
8. Care ar fi trei avantaje și trei dezavantaje ale unui profesor non nativ în clasa de limbi străine ? Quels seraient trois avantages et trois inconvénients pour un enseignant non natif dans la classe de langues ?
9. Care credeți că sunt beneficiile aduse de profesorii nativi în instituțiile de învățământ românești ? Quels sont les bénéfices d'avoir des enseignants natifs dans les institutions d'enseignement roumains ?
10. Cum ați răspunde la întrebarea : Cine este mai calificat să predea o limbă străină ? Profesorul nativ sau profesorul non- nativ ? Comment répondriez-vous à la question : Qui est le mieux qualifié pour enseigner une langue, l'enseignant natif ou l'enseignant non-natif ?

Annexe (3): ENTRETIEN ELEVES- Focus Group

11. Cunoașteți cu toții cele 6 nivele de limbă agreate de *Common European Framework of languages* de la A1 la C2. Care credeți că este nivelul vostru de limbă în ce privește limba franceză / engleză/ spaniolă/ germană? Vous connaissez tous les 6 niveaux de langue convenus par le Cadre européen commun de référence pour les langues de A1 à

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

C2. Quel est selon vous votre niveau de langue en français / anglais / espagnol / allemand ?

12. Limba voastră maternă, nativă este româna ?/Votre langue maternelle est-elle le roumain?
13. La clasa voastră, limba franceză/ engleză... este predata de :
    a) un profesor nativ ;
    b) un profesor român ;
    c) un profesor nativ și un profesor român.

    Dans votre classe, le français/anglais... est enseigné par :
    a) un professeur natif ;
    b) un professeur de roumain ;
    c) un professeur natif et un professeur roumain.

14. Cum se numește disciplina predată de profesorul nativ?/ Quel est le nom de la matière enseignée par l'enseignant natif ?
15. Cum se numește disciplina predată de profesorul român?/ Quel est le nom de la matière enseignée par l'enseignant roumain ?
16. Puteți numi 3 lucruri ce vă plac la orele de franceză/engleză…… cu profesorul nativ ?/ Pouvez-vous nommer trois choses que vous aimez dans les cours de français/anglais… avec un enseignant natif ?
17. Puteți numi 3 lucruri ce vă plac la orele de franceză/engleză cu profesorul român?/ Pouvez-vous nommer trois choses que vous aimez dans les cours de français/anglais avec l'enseignant roumain ?
18. Intâmpinati dificultăti în comunicarea la clasă cu un profesor nativ ? Puteți să-mi dați un exemplu ?/ Avez-vous des difficultés à communiquer en classe avec un enseignant natif ? Pouvez-vous me donner un exemple ?
19. Intâmpinați dificultăți în comunicarea la clasă cu un profesor non-nativ ? Puteți să-mi mi dați un exemplu ?Avez-vous des difficultés à communiquer en classe avec un enseignant non-natif ? Pouvez-vous me donner un exemple ?
20. Preferați un profesor nativ la clasă sau un profesor român? De ce ?/ Préférez-vous un enseignant natif en classe ou un enseignant roumain ? Pourquoi ?

L'œuvre est sous la licence Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International