

Malak MOUSTAPHA-SABEURUniversité de Carthage - ISLT, LR19ES19 - LFC.
EA2288 DILTEC IDAP Paris III Sorbonne nouvelle**L'ambivalence de la posture enseignante face au changement :
étude qualitative en contexte tunisien**

Article reçu le 14.03.2021 / Modifié le 01.08. 2021 / Accepté le 20.08.2021

Résumé

La présente recherche de type qualitatif tend à observer et à analyser la manière dont trois enseignantes expérimentées interprètent le changement dans leurs manières de communiquer le savoir en classe. Le corpus consiste en des extraits transcrits d'entretiens semi-directifs effectués avec les enseignantes. Malgré la divergence des changements évoqués dans la manière de communiquer le savoir (l'utilisation des TICE, l'usage de la langue maternelle et l'enseignement à distance), les résultats de l'analyse de l'interprétation donnée par les trois enseignantes montrent une certaine ambivalence dans leurs propos. D'un côté, le changement est une action risquée à éviter, et, d'un autre côté, nécessaire. Les théories se rapportent à la didactique des langues et à la psychosociologie.

Mots-clés : enseignant, changement de pratique, représentations, action, langue, ambivalence.

**The ambivalence of the teaching posture against change: qualitative study
in a Tunisian context****Abstract**

This qualitative research aims to observe and analyze the way in which three experienced teachers interpret the change in their ways of communicating knowledge in the classroom. The corpus consists of transcribed extracts from semi-structured interviews conducted with the teachers. Despite the divergence of the changes mentioned in the way of communicating knowledge (the use of ICT, the use of the mother tongue and distance education), the results of the analysis of the interpretation given by the three teachers show ambivalence in their words. On the one hand, change is a risky action to be avoided, and on the other hand, it is necessary. The theories relate to language didactics and psychosociology.

Key words : teacher - practice change - representations - action - language - ambivalence.

Pour citer cet article :

MOUSTAPHA-SABEUR Malak (2021). L'ambivalence de la posture enseignante face au changement : étude qualitative en contexte tunisien. *Action Didactique*, [En ligne], 8, 79-92.
<http://univ-bejaia.dz/pdf/ad8/MoustaphaSabeur.pdf>

Pour citer le numéro :

AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand (dirs), (2021). Apprentissages linguistiques, plurilinguisme et autres problématiques [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 8, décembre 2021. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad8>

Introduction

La présente recherche s'intéresse à la manière dont l'enseignant interprète le changement dans ses manières de communiquer le savoir en classe de français langue étrangère. En effet, l'interaction didactique est orientée principalement vers l'appropriation du savoir (la langue et la culture) et n'est pas détachée de la personne experte (l'enseignant/émetteur) qui exerce sur les apprenants des actions en vue de modifier leur comportement et leur savoir (Cicurel, 2011). Il s'agit ici d'analyser la pensée de l'enseignant interprétant le changement dans ses modes de communication avec les apprenants, tenant compte du fait que les représentations déterminent ses actions en classe (Seca, 2001). Dans cette perspective, changer sa manière d'interagir ne va pas de soi. L'enseignant se doit de se positionner pour ou contre ce changement. Le recueil et l'interprétation de ses représentations nous permettent de mieux comprendre ses actions et motifs d'action (Schütz, 1998). Le changement en question concerne l'usage des TICE, le recours à la langue maternelle en classe de langue étrangère et l'enseignement à distance. Nous définissons dans un premier temps les notions de pensée enseignante et de changement. Dans un deuxième temps, nous présentons la méthodologie adoptée pour le recueil des données et la constitution du corpus. Les résultats de l'analyse sont présentés dans un troisième temps.

1. Cadre théorique

1.1. La pensée enseignante : quel apport pour l'enseignement des langues ?

La pensée enseignante fait actuellement l'objet des recherches en didactique des langues (Cicurel, 2011) et autres. Elle concerne l'étude des pratiques effectives des enseignants à partir de leurs représentations et interprétations. Reliée d'abord à la prise en compte du décalage observé entre la théorie et la pratique désigné sous le nom de fossé théorie-pratique (Korthagen, 2001), la recherche a évolué allant de l'analyse de ce que l'enseignant fait vers l'analyse de ce qu'il pense (Woods et Knoperr, 2014). Dans cette perspective, nous considérons que l'interprétation que les enseignants interrogés font du changement dans leurs manières de communiquer est significative, dans la mesure où ce qu'ils pensent joue un rôle majeur dans leurs attitudes et actions en classe. Bucheton et Soulé (2009) considèrent les postures enseignantes comme « une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche ». Les deux auteurs considèrent aussi que la posture est un « schème préconstruit du "penser-dire-faire", que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée »

(parag. 48). Quelles postures les enseignants interrogés adoptent-ils face au changement dans leur manière de communiquer le savoir aux apprenants ?

1.2. Le changement dans les manières d'enseigner : quelles postures enseignantes?

Selon le dictionnaire le Larousse, changer signifie « action de changer, de modifier quelque chose, passage d'un état à un autre, transformation, modification, transformation, Modification profonde, rupture de rythme ; tout ce qui rompt les habitudes, bouleverse l'ordre établi ». La problématique se pose lorsque les modes de communication auxquels l'enseignant est habitué et qui sont typiques pour lui changent. En effet, les pratiques professionnelles des enseignants sont sensibles au changement. Celui-ci peut être établi par l'environnement éducatif ou par le prescrit élaboré par les décideurs (Lantheaume et Simonian, 2012). Que l'enseignant soit pour ou contre le changement prescrit ou survenu se relie à la rupture de ses habitudes communicatives, mais aussi à ses croyances et principes pédagogiques ainsi qu'à des théories implicites qui émergent lors de l'entretien. L'objectif de l'article est donc d'observer la manière dont l'enseignant interprète le changement dans ses manières de communiquer en classe de langue. Nous présentons dans les paragraphes suivants la méthodologie adoptée dans le recueil des données et la constitution du corpus, ainsi que les résultats de l'analyse du corpus.

2. Méthodologie de recherche et constitution du corpus

La présente recherche consiste en une étude qualitative se basant sur une approche ethnographique (Raulet-Croset, 2003). Il s'agit d'interroger, lors d'entretiens semi-directifs, des enseignantes tunisiennes expérimentées sur leur rapport au changement.

2.1. L'entretien et l'émergence de la pensée enseignante

Selon Bigot et Cadet (2011, p. 28), les représentations de l'acteur restent une piste permettant au chercheur l'accès aux actions, choix d'action et aux manières d'agir : « Si mystérieuse que soit l'action humaine, on ne saurait renoncer à prendre en compte l'interprétation que les individus eux-mêmes donnent de leurs comportements ». L'enquête consiste en des études de cas où trois enseignantes de langue sont amenées à parler de leurs manières de communiquer en classe. Les enseignantes interviewées ont interprété leur

rapport au changement réalisé ou survenu dans leurs propres pratiques professorales ou celui attendu ou réalisé chez les apprenants. Selon Moustapha-Sabeur et Aguilar Rio (2014), l'entretien semi-directif (ESD) permet de recueillir des principes pédagogiques et autres. C'est donc dans une perspective émique caractéristique de l'ethnographie (Cambra Giné, 2003) que nous privilégions le point de vue de l'enseignant.

2.2. La constitution du corpus

La démarche d'analyse appliquée au corpus tend à repérer, dans les dires de trois enseignantes expérimentées, les traces relatives à l'interprétation du changement dans les manières de communiquer en classe. Le changement étudié dans la communication avec les apprenants concerne l'usage de la tablette numérique, l'usage de la langue maternelle dans la communication et l'enseignement à distance. Le corpus consiste en des extraits transcrits des entretiens semi-directifs effectués avec les enseignantes qui enseignent la langue française comme langue étrangère. La démarche d'analyse appliquée au corpus est l'analyse du discours. Nous présentons ci-dessous les principaux résultats de l'analyse du corpus.

3. L'ambivalence dans les postures enseignantes face au changement

Malgré la diversité des changements interprétés (usage des TICE, usage de la LM, et enseignement à distance), les enseignantes ont d'abord en commun de subir un changement dont elles ne sont pas les auteurs. En d'autres termes, le changement n'est souvent pas le produit d'une initiative de l'enseignant (Tableau 1).

Enseignant	Changement concerné	L'origine du changement
E1	Utilisation des TICE	L'Institution
E2	Utilisation de la langue maternelle	Les apprenants
E3	Enseignement à distance	Le Ministère de l'éducation

Tableau 1 : L'origine du changement selon les enseignantes interrogées.

Il s'agit d'un changement prescrit par les décideurs comme l'institution et le ministère (le cas des enseignantes E1 et E3) ou imposé par le contexte de la classe comme les apprenants (le cas de l'enseignante E2). Bien que la relation au changement varie généralement selon les enseignants car elle relève du sujet individuel et de l'expérience qu'il a acquise, nous avons pu constater, malgré l'individualité de chaque expérience et malgré la diversité des changements en question (usage des TICE, usage de la langue maternelle et enseignement à distance), un point commun dans les propos des enseignants - qui seront cités tout au long de l'article - et qui est l'ambivalence dans leur rapport au changement : d'un côté, le changement est une action risquée à éviter et, d'un autre côté, nécessaire.

3.1. Changer : une action risquée à éviter

Les enseignantes interrogées avaient en commun de considérer d'abord le changement comme un risque qui a des impacts négatifs à la fois sur elles-mêmes et sur les apprenants. En effet, quand le changement est prescrit ou imposé, l'attitude de l'enseignant devient problématique dans la mesure où il est amené à modifier ses habitudes et manières de faire. En effet, l'idée est que l'enseignant construit au cours de son expérience un monde allant de soi avec des manières de faire et d'agir similaires routinières face à des situations analogues (Schütz cité par Cicurel, 2011), dont celles liées aux modes de communication du savoir. Les routines qui se constituent au fur et à mesure de l'expérience semblent être à l'origine du sentiment de risque éprouvé par l'enseignant quand il se trouve face un changement quelconque, que ce dernier lui soit proposé ou prescrit. En effet, ces routines permettent à l'enseignant de ne pas se laisser déstabiliser en cours (Tochon, 1993, p. 95). Les praticiens intériorisent des normes à partir des réponses déjà expérimentées (Muller et Carlo, 2015). En effet, comme on le montrera ci-dessous, les enseignantes interrogées argumentent leur interprétation en se référant au résultat positif ou négatif de l'effet du changement sur eux-mêmes en tant qu'enseignantes censées communiquer le savoir d'une part et sur les apprenants selon qu'ils apprennent mieux ou non suite au changement en question d'autre part.

3.1.1. L'impact négatif sur l'enseignant : identité et rôle « perdus »

L'effet négatif sur soi concerne le sentiment de risque de perdre son identité professorale qui se concrétise habituellement par sa présence physique et son interaction directe avec les apprenants.

Enseignant s	Changement	Interprétation liée à l'impact négatif sur l'enseignant
E1	utilisation des TICE	Lors de l'intégration des tablettes dans ma classe, je remarque plusieurs effets négatifs (...) + j'ai perdu presque toute ma présence , les élèves ont été enchaîné seulement sur leurs tablettes, ...Heu ::: [réflexion], je vois aussi qu'il y a une perte du sens interactif entre les élèves et leur enseignante (...) je pense qu'avec la tablette l'enseignante ne jouera pas vraiment son rôle + elle sera plutôt négligée + donc ++ voilà.
E2	Utilisation de la Langue maternelle	personnellement euh en tant qu'enseignante de français j'évite le recours au dialecte tunisien dans ma classe euh d'abord parce que je dois donner l'exemple à mes élèves.
E3	Enseignement à distance	A distance, je me sentais accablée, condamnée par cet écran qui m'empêche d'utiliser mon corps au service de l'enseignement ... mais aussi épuisée car je ne suis jamais sûre que les apprenants saisissent tout ce que j'explique.

Tableau 2 : L'impact négatif du changement sur les enseignants.

Les enseignants ont généralement tendance à résister face au changement quand il s'agit principalement de l'introduction de la technologie (F. Lantheaume et S. Simonian, 2012). En effet, les propos de l'enseignante E1 manifestent un sentiment de risque, une certaine déstabilisation évitée suite à l'intégration des tablettes numériques en classe. La posture hésitante est expliquée par l'enseignante au moyen des termes « j'ai perdu », « il y a une perte » et concerne son identité en tant qu'enseignante « j'ai perdu presque toute ma présence » « négligée » (Tableau 2/E1). Selon F. Lantheaume et S. Simonian (2012, p. 17-38), une reconstruction de l'identité professionnelle est créée avec l'usage des technologies et une tension se crée entre des conceptions pédagogiques diverses. D'après les auteurs, cette tension est liée à l'écart entre « un patrimoine professionnel et culturel incorporé » et « les injonctions institutionnelles incitant à l'usage des TIC ». Cette tension s'exprime par l'enseignante E3 à travers les mots « accablée, condamnée, épuisée » (E3/ Tableau 2), reflétant un sentiment de fatigue aussi bien physique que morale de ne pas pouvoir utiliser son corps, comme d'habitude, dans l'enseignement « je me sens accablée, condamnée par cet écran qui m'empêche d'utiliser mon corps au service de l'enseignement » (Tableau 2/E3). La résistance au changement revient ainsi à la tendance des enseignants à reproduire des pratiques typiques incorporées ou plutôt celles qui répondent à des pratiques modèles d'un professeur donné comme par exemple l'usage du corps au service de l'enseignement (E3). De plus, les représentations construites sur les manières d'enseigner modèles agissent ainsi sur la prise de position pour ou contre un changement quelconque comme pour l'enseignante E2 qui refuse d'utiliser la langue maternelle pour

communiquer le savoir en langue étrangère « j'évite le recours au dialecte tunisien dans ma classe euh d'abord parce que je dois donner l'exemple à mes élèves » (Tableau 2/E2). Il s'agit s'un savoir-être incorporé sur l'enseignant modèle et qui fait partie de son répertoire didactique (Cicurel, 2011). Ainsi, l'attitude négative des trois enseignantes vis-à-vis du changement est en rapport avec l'écart entre ce qu'elles pensaient devoir être comme enseignantes, en termes de savoir-faire et de savoir-être et ce qu'elles pensent être actuellement suite au changement survenu c'est-à-dire à leur incapacité de jouer leur rôle tel qu'elles l'ont conçu. Par exemple, un enseignant devrait être sûr que ce qu'il dit est compris par les apprenants et c'est ce que l'enseignante E3 n'a pas pu réaliser et qui l'accable « épuisée car je ne suis jamais sûre que les apprenants saisissent tout ce que j'explique » (E3/Tableau 2). Changer s'avère être donc pour les enseignantes une action risquée qui les déstabilise suite à la contrainte de reconstruire leur identité professionnelle.

3.1.2. L'impact négatif du changement sur les apprenants : interaction absente en LE

Outre l'effet négatif sur l'identité professorale, le changement a selon les enseignantes un impact négatif sur les apprenants qui interagissent moins que d'habitude (E1 et E2 / Tableau 3) ou qui risquent de ne pas apprendre la langue étrangère (E2/ Tableau 3).

Enseignants	Changement dans la communication	Interprétation liée à l'impact négatif sur les apprenants
E1	utilisation des TICE	mes apprenants ont perdu le travail interactif avec leur maîtresse , en d'autres termes, Heuuu, je perçois la transgression des règles classiques d'enseignement (...) ils vont perdre le sens de la classe + le sens de l'école.
E2	Utilisation de la Langue maternelle	il n'apprendra jamais le français s'il ne se détache pas de sa langue maternelle les élèves glissent toujours des mots en arabe
E3	Enseignement à distance	Cette absence physique a fait que la relation avec mes élèves soit froide un manque d'engagement chez la plupart des élèves et une interaction quasi-absente entre eux. (...) Tous les élèves étaient fatigués et démotivés et j'arrivais à le sentir sans même qu'ils me le disent.

Tableau 3 : L'impact négatif du changement sur les apprenants.

La nouvelle manière de communiquer a, selon les enseignantes interrogées, pour effet de réduire la dynamique interactionnelle habituelle des

apprenants en LE avec leur enseignant « *mes apprenants ont perdu le travail interactif avec leur maîtresse* » (E1/ Tableau 3) et entre eux « *un manque d'engagement chez la plupart des élèves et une interaction quasi-absente entre eux (...)* » (E3/ Tableau 3). D'après l'enseignante E1, le changement introduit en classe concernant l'intégration de la tablette numérique influe négativement sur les apprenants : les expressions « *ont perdu* », et « *transgression* » l'illustrent. Le sentiment de risque et de déstabilisation est en fait provoqué par un changement de rituel où « *les règles classiques d'enseignement* » celles de l'interaction entre des individus sont remplacées par le travail individuel sur la tablette. C'est ainsi que le sentiment de « *perte* » ne concerne pas seulement la position des enseignantes en classe et leur fonction, mais aussi le rituel de la classe qui aidait les participants à comprendre leurs intentions de communication pour avancer dans l'interaction. En effet, les individus se présentant en face à face se comprennent grâce à des indices verbaux, non verbaux ou paraverbaux (Gumperz, 1989). De plus, le changement agit négativement sur la cognition de la langue étrangère « *il n'apprendra jamais le français s'il ne se détache pas de sa langue maternelle* ». (E2/ Tableau 3). Il s'agit là d'une croyance suite à laquelle l'enseignante E2 prend une position négative vis-à-vis du changement. Outre l'impact négatif sur le rituel interactif, le changement subi a fait agrandir la distance affective entre l'enseignant et les apprenants « *cette absence physique a fait que la relation avec mes élèves soit froide* » (E3 / Tableau 3). Ainsi, le sentiment de risque et de déstabilisation concerne aussi bien les apprenants que les enseignants. Il est provoqué par un changement de rituel communicatif et relié à des croyances propres. Lutter contre l'inconnu qui « *menace* » de déstabiliser l'enseignant peut se faire selon F. Cicurel (2011, p.135) au moyen de la planification, le programme et la formation.

3.2. Changer : une action nécessaire

Le changement est pour les trois enseignantes nécessaire car il motive les apprenants et leur permet d'instaurer une dynamique interactionnelle nouvelle en s'éloignant des règles communicatives traditionnelles et habituelles. L'impact est donc positif à la fois sur les apprenants et sur les enseignants.

3.2.1. L'impact positif sur les apprenants sur les plans affectif et cognitif

La nécessité du changement est reliée d'abord à l'impact positif sur les apprenants qui seront beaucoup plus épanouis, plus motivés à apprendre et à participer d'une autre manière, ou d'une manière nouvelle.

Enseignants	Changement	Interprétation liée à l'impact positif sur les apprenants
E1	utilisation des TICE	j'ai constaté que mes élèves étaient motivés plus lorsque j'ai annoncé qu'ils vont apprendre avec la tablette peut-être parce que pour eux (...) ils ont été très épanouis (...) c'est une occasion pour eux que de s'éloigner des règles traditionnelles (...) dans une période courte, les élèves ont pu apprendre plusieurs mots + un nouveau lexique et un nouveau vocabulaire concernant des ateliers déjà exposés. (...) elle permet aux élèves d'être livrés à eux-mêmes
E2	Utilisation de la Langue maternelle	ça motive les élèves et les booste à être plus expressifs (...) il faut présenter les connaissances et les savoirs d'une manière à ce que les élèves puissent facilement les assimiler surtout qu'ils n'ont pas tous euh le même niveau (...) ça les bloque pas.
E3	Enseignement à distance	<p>Quand je leur demande de rédiger un poème, ils m'envoyaient des vidéos où ils chantaient ces poèmes ; quand je demande de faire quelques petites recherches sur un thème précis (comme le merveilleux par exemple) certains m'envoyaient des documentaires créés par eux-mêmes, où ils mettaient en exergue les titres en couleur, utilisaient différentes polices, ajoutaient des photos et des vidéos (des contes des mille et une nuits par exemple) et produisaient un travail fascinant.</p> <p>cet enseignement à distance a été bénéfique pour certains élèves qui étaient timides en classe et qui n'avaient pas le courage de participer. Derrières les écrans, ils n'hésitaient pas à me poser (écrire) leurs questions, rendaient toujours leurs travaux et étaient toujours assidus. Ce blocage qu'ils avaient en présentiel a disparu pendant les cours en ligne.</p> <p>j'ai constaté que certains ont su développer une grande qualité, qu'est l'autonomie. L'élève se trouvait seul face à ses manuels, à son écran et aux documents numériques fournis par le prof. Il devait s'administrer lui-même et réfléchir par soi-même pour se donner les moyens de comprendre ses leçons. Il était donc placé dans une situation visant à développer son autonomie.</p>

Tableau 4 : L'impact positif du changement sur les apprenants.

Les représentations positives du changement se relient au résultat attendu ou au changement positif réalisé chez les apprenants, que ce soit sur le plan affectif ou cognitif. Dans cette perspective, l'enseignant constate l'impact positif à travers la réaction des apprenants qui sont très épanouis selon E1,

motivés selon E2 et E3 et débloqués et plus autonomes selon E3. En effet, si la routine des manières d'enseigner convient souvent aux enseignants dans la mesure où ils affrontent des situations typiques, elle ne l'est pas pour les apprenants qui, selon les dires des enseignantes, ont besoin de « *s'éloigner des règles traditionnelles* » (E1/Tableau 5). Changer serait en faveur des apprenants car il rompt la routine et leur permettrait d'être plus attentifs et motivés à apprendre des savoirs et des savoir-faire. Il peut aller à l'encontre des convictions personnelles comme le fait de ne pas s'exprimer en langue maternelle en classe de langue étrangère. Accepter ce changement dans la communication consistant à utiliser un autre code verbal ne serait que parce que l'enseignante pense qu'il permet de dynamiser le cours et de favoriser l'interaction : « *ça motive les élèves et les booste à être plus expressifs* » (E2/Tableau 5). Les enseignantes sont ainsi amenées à changer leurs postures et leurs stratégies de communication et ce, dans un but pédagogique lié à la motivation des apprenants. Il s'agit d'un « autrement » souhaité ou constaté chez les apprenants. Il est lié d'une part à l'attitude des apprenants qui deviennent plus motivés suite à la rupture de la routine et, d'autre part, à l'aptitude des apprenants à apprendre beaucoup mieux selon le mode interactif nouveau : retenir plus de mots nouveaux en français dans une période plus courte (E1/Tableau 5), être actifs différemment et moins timides (E3/Tableau 5) et être plus interactifs et expressifs (E2 Tableau 5, le cas de l'alternance codique). Dans ce sens, interagir différemment signifie apprendre de manière différente. Sur le plan cognitif, nous remarquons qu'il existe un lien entre le changement voulu et la progression attendue ou observée chez les apprenants. L'expérience de l'intégration de la tablette numérique en classe avait comme conséquence, selon les propos de l'enseignant, de favoriser l'aptitude à apprendre beaucoup plus de mots nouveaux en français dans une période plus courte : « *dans une période courte, les élèves ont pu apprendre plusieurs mots + un nouveau lexique et un nouveau vocabulaire concernant des ateliers déjà exposés* » (E1/Tableau 4). En général, les enseignantes trouvent nécessaire de changer dans la mesure où les principes pédagogiques tels que la motivation, l'interaction, le stockage de connaissances, le déblocage et l'autonomie se réalisent.

3.2.2. L'impact positif sur les enseignants

Le changement a, d'un autre côté, un impact positif sur les trois enseignantes dans la mesure où changer leur facilite certaines tâches et leur permet d'avoir un savoir-faire professionnel nouveau qui a sa raison théorique et pédagogique de l'être.

Enseignants	Changement	Interprétation liée à l'impact positif sur les enseignants
E1	utilisation des TICE	le fait que je répète un mot plusieurs fois donc ça nécessite un effort physique + donc la tablette va plutôt jouer un rôle important puisqu'elle va aider la maîtresse (...) je pense aussi que les enseignants doivent suivre des formations afin de maîtriser la manipulation de la tablette (...) L'idée d'intégrer la tablette est très intéressante ++ A mon avis + le travail avec cet outil doit se réaliser au moins 2 ou 3 fois par semaine pas plus parce que comme j'ai déjà dit ils vont perdre le sens de la classe.
E2	Utilisation de la Langue maternelle	Euh souvent quand je pose des questions à mes élèves et que je remarque qu'ils n'arrivent pas à comprendre même en les reformulant en les simplifiant euh les dire d'une autre manière je fais appel dans ce cas au dialecte tunisien pour débloquer de telles situations qui risquent de retarder mon cours ++ je ne sais pas si c'est par facilité ou que ça devient une habitude pour moi qui revient sans que j'y prête attention +++ il faut dire aussi que j'ai la conviction qu'il est de notre devoir en tant que professeur de simplifier des leçons + rendre l'information accessible + d'être compris par ses élèves + (...) euh rétablir l'ordre en classe aussi j'utilise parfois le dialecte tunisien surtout quand je suis très énervée ++ comme on dit «Chassez le naturel, il revient au galop» (...)
E3	Enseignement à distance	En présentiel, l'élève comptait sur le prof pour lui expliquer et clarifier la leçon, mais à distance c'est à lui de chercher des solutions tout seul. J'admets que je suis ravie d'avoir vécu une telle expérience + et d'avoir surtout donné le meilleur de moi pour assurer à mes élèves une une + continuité pédagogique + que je pourrais qualifier de réussie + même si cela a exigé de profondes transformations de la pédagogie.

Tableau 5 : L'impact positif sur les enseignants.

En effet, le changement d'abord est nécessaire car il facilite aux enseignantes interrogées l'exécution de certaines tâches, comme les enseignants considèrent que leur métier est difficile (Alava : 2016). Il réduit l'effort physique habituel de l'enseignante E1, comme la répétition, la reformulation «*ça nécessite un effort physique + donc la tablette va plutôt jouer un rôle important puisqu'elle va aider la maîtresse*» (E1/Tableau 5) de même que pour l'enseignante E3 qui trouve qu'une partie de la tâche d'enseigner a été donnée à l'apprenant «*à distance c'est à lui de chercher des solutions tout seul*» (E3/Tableau 5). L'enseignante E2 trouve que changer de code dans l'interaction et dans le déroulement de l'activité lui permet et d'avancer dans le cours et évite le blocage «*je fais appel dans ce cas au dialecte tunisien pour débloquer de telles situations qui risquent de retarder mon cours*» et lui

permet aussi de gérer la classe « *euh rétablir l'ordre en classe* » (E2/Tableau 5). Ensuite, le changement pour les trois enseignantes est nécessaire car il leur représente un savoir-faire qui a sa raison théorique et pédagogique de l'être. En effet, E1 réclame une formation pour les enseignants à l'usage de la tablette puisqu'elle les aide à réaliser certaines tâches « *les enseignants doivent suivre des formations afin de maîtriser la manipulation de la tablette* » (E1/Tableau 5). E2 pense que changer de code dans l'interaction répond au principe pédagogique appelant à simplifier la leçon « *j'ai la conviction qu'il est de notre devoir en tant que professeur de simplifier des leçons + rendre l'information accessible et d'être compris par ses élèves* » (E2/Tableau 5).

Pour E3, c'était nécessaire de changer le mode de communication et d'enseigner à distance dans la mesure où cela lui permet de réaliser les objectifs pédagogiques tels que l'autonomie, et la motivation des apprenants. Pour elle, le sentiment de joie se relie à son implication dans le nouveau mode d'enseignement et de permettre aux apprenants de poursuivre leur apprentissage « *je suis ravie d'avoir vécu une telle expérience + et d'avoir surtout donné le meilleur de moi pour assurer à mes élèves une une + continuité pédagogique* » (E3/Tableau 5). Le désir de changer est donc lié à une logique pédagogique nouvelle qui concrétise les principes déjà adoptés. Le savoir-faire nouveau reflète un professionnalisme.

Conclusion

Les résultats de l'analyse de l'interprétation donnée par les enseignants ont montré une ambivalence dans leur rapport au changement. D'un côté, changer est une action risquée à éviter car elle affecte leur statut, leur identité professionnelle et le rituel interactif, et, d'un autre côté, elle est nécessaire dans la mesure où elle permet d'instaurer une dynamique interactionnelle nouvelle leur facilitant certaines tâches et reflétant une instance de professionnalisation et un savoir-faire, bref, une intégration progressive d'une stratégie d'enseignement permettant de motiver les apprenants et de les amener à apprendre la langue étrangère d'une autre manière. L'interprétation de l'interprétation du changement nous montre finalement que cette ambivalence dans les propos des enseignants les situe dans un état transitoire où changer s'avère un savoir-faire professionnel qu'ils acquièrent progressivement dans le temps. Dans cette perspective, pourrait-on parler de « changement », dans le sens de modification du répertoire didactique de l'enseignant ? Les résultats obtenus au niveau micro seraient à vérifier ultérieurement au niveau macro. Les points communs font-ils penser à une certaine subjectivité collective ?

Références bibliographiques

- Alava S., (2016). « L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant ». *Questions Vives*, n° 25.
- Bigot, V. et Cadet, L. (dir.), (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe*. Paris : Riveneuve.
- Bucheton D. et Soulé Y. (2009) « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, (vol. 3 - n°3, 2009 p. 29-48). [En ligne], 3-3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 31 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Cambra Giné, M., (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Cicurel, F., (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues, agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Gumperz, J., (1989). *Engager la conversation*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Korthagen, F.A. (2001), *Linking practice and theory. The pedagogy of Realistic Teacher Education*. London : Lawrence Erlba um Associates.
- Lantheaume F. et Simonian S., (2012). «La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2012/3 (Vol. 45), pp.17-38.
- Muller et Carlo, C., (2015). Éditorial, « La fabrique de l'action enseignante, Recherches en Didactique des Langues et Cultures » - *Les Cahiers de l'Acedle*, Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères 2015, 12 (2), p. 3-8. halshs-01383921f
- Moustapha-Sabeur M. & José Aguilar Rio (2014). « Faire corps avec sa voix : paroles d'enseignants ». Dans Marion Tellier et de Lucile Cadet (dirs). *Le corps et la voix de l'enseignant : une mise en contexte théorique et pratique*. (pp. 47-62). Paris, Maisons des Langues.
- Raulet-Croset, N. (2003). La méthode ethnographique appliquée aux ressources humaines. Dans J. Allouche (Éd.), *Encyclopédie des ressources humaines* (pp. 878-887). Paris : Vuibert.
- Seca, J.-M., (2001). *Les représentations sociales*, Paris, Armand Colin.
- Schütz, (1987). trad. Fr, (1998), *Eléments de sociologie phénoménologique*. Paris : Le Harmattan.
- Tochon, F., (1993). *L'enseignant expert*. Paris, Nathan pédagogie.
- Woods, D. et Knoerr. H. (2014). « Repenser la pensée enseignante », *Recherche et Applications*, juillet 2014, p. 16-31.

AUTEURE

Malak MOUSTAPHA-SABEUR est maître assistante habilitée (HDR) en Didactique des langues et des cultures, Université de Carthage. Elle est membre du laboratoire de recherche LFC - ISLT- UCAR et membre associée au laboratoire DILTEC IDAP Paris III Sorbonne nouvelle. Ses champs d'intérêt concerne l'interaction didactique, l'agir professoral en classe de langue, la voix et les gestes de l'enseignant. Ses principales publications : « Faire parler l'apprenant en classe de FLE, le rôle et l'influence des indices prosodiques », *Acedle*, Vol. 13, Paris, « La voix-outil liée à l'expérience pratique, le cas d'un enseignant expérimenté », *RDLC, Théodile-CIREL*, n°23, Lille, pp. 47-62 et « Évaluer par la voix et/ou le geste », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 37 N°2 ainsi que l'ouvrage : *Interactions didactiques et agir vocal professoral*, Edilivre, Paris.