ASJP Algerian Scientific Journal Platform

Revue afak Des Sciences
Issn: 2507-7228 – Eissn: 2602-5345
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/351

Volume: 11/ N°: 3 (2026), P 792-806

Le récit de pratique numérique comme miroir de l'identité professionnelle : Analyse des mises en scène de soi chez les enseignants de FLE en Algérie

Digital Practice Narratives as a Mirror of Professional Identity: An Analysis of Self-Presentation among Algerian FLE Teachers

Mounira CHIHA *
Université Batna 2, (Algérie)
Laboratoire des Stratégies d'Enseignement de la Littérature : une Notion en Mouvement
mounira.chiha@univ-batna2.dz

Amina MEZIANI
Université Batna 2 (Algérie)
a.meziani@univ-batna2.dz

Belkacem HAMAIZI
ENS de Sétif (Algérie)
b.hamaizi@ens-setif.dz

Résumé :

Cet article examine la construction de l'identité professionnelle des enseignants algériens de FLE au primaire à travers leurs récits de pratique numérique sur Facebook. Une étude de cas multiples (N=4) via MAXQDA révèle la prédominance des postures d'expert du contenu et de professionnel engagé, au sein d'une dynamique communautaire alliant validation et échange critique.

Informations sur l'article

Reçu
11 Avril 2026
Acceptation
22 Mai 2026

Mots clés:
- Récit de pratique numérique
- Identité professionnelle
- Enseignants FLE

Abstract:

This article examines the professional identity construction of Algerian primary EFL teachers through digital practice narratives on Facebook. A multiple case study (N=4) via MAXQDA reveals the predominance of content expert and engaged professional dimensions, within a community dynamic combining peer validation and critical exchange.

Article info

Received
April 11.2026
Accepted
May 22.2026

Keywords:
- Digital practice narrative
- Professional identity
- EFL teachers

* Auteur expéditeur

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

Introduction

Le développement professionnel des enseignants de français langue étrangère (FLE) du primaire en Algérie traverse aujourd'hui une période de mutation. Ce mouvement de transformation s'inscrit dans un contexte éducatif national marqué par des réformes curriculaires successives, une évolution des profils d'apprenants et une demande croissante de renouvellement des pratiques pédagogiques. Dans ce paysage en recomposition, les enseignants de FLE sont appelés à actualiser continuellement leurs compétences didactiques, linguistiques et réflexives, afin de répondre aux exigences d'un enseignement exercé dans des contextes souvent hétérogènes et aux ressources inégalement réparties. Si les dispositifs de formation institutionnels : journées pédagogiques, séminaires organisés par les inspections, documents d'accompagnement officiels, demeurent le cadre de référence structurant qui organise et légitime officiellement le parcours de développement professionnel des enseignants en exercice, la littérature scientifique note que ces formats rencontrent parfois des défis pour répondre à l'ensemble des attentes pragmatiques et immédiates des enseignants sur le terrain. Ces défis touchent notamment à la pertinence contextuelle des contenus proposés, souvent conçus de manière descendante et peu adaptés à la singularité des situations de classe, à la fréquence insuffisante des formations qui ne permettent pas d'instaurer une dynamique continue d'amélioration des pratiques, ainsi qu'à l'écart persistant entre les savoirs théoriques transmis lors des sessions de formation et les compétences effectivement mobilisables dans le quotidien de l'enseignement (Melouka & Lahma , 2020, p. 99) ; (Mirza & Teymoori, 2023, p. 254).

En parallèle de ce cadre formel, et de manière complémentaire, on observe un investissement croissant des espaces numériques, notamment Facebook. Ces plateformes, initialement conçues à des fins sociales et personnelles, ont été progressivement réappropriées par les communautés enseignantes comme des espaces informels de développement professionnel. Contrairement aux dispositifs institutionnels qui fonctionnent selon une logique verticale et normative, ces espaces numériques reposent sur une logique de réciprocité entre pairs, où chaque enseignant est à la fois producteur et destinataire de contenus professionnels, dans un rapport symétrique et spontané. Ces plateformes semblent ainsi offrir aux communautés enseignantes de nouvelles opportunités d'échanges horizontaux et de partage d'expériences, répondant à des besoins que les dispositifs formels ne couvrent pas toujours de manière satisfaisante (Imessaoudene & Touadi, 2023, p. 2).

Cette coexistence entre formation formelle et pratiques informelles interroge la manière dont se construit l'identité professionnelle aujourd'hui. L'identité professionnelle n'est plus seulement le produit d'une socialisation institutionnelle transmise par la formation initiale ou les référentiels officiels de compétences ; elle est aussi le résultat d'une mise en scène de soi dans des espaces numériques ouverts, où l'enseignant choisit ce qu'il montre de sa pratique, comment il le présente, et

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

comment il reçoit et intègre les regards de ses pairs. La question centrale qui guide notre réflexion est la suivante : Quelles facettes de leur identité professionnelle les enseignants algériens de FLE choisissent-ils de mettre en scène à travers leurs récits de pratique numérique ? Cette interrogation engage une réflexion de fond sur la nature de la professionnalité enseignante contemporaine : qu'est-ce qu'un enseignant choisit de rendre visible, et quelle image de soi souhaite-t-il projeter auprès de sa communauté de pairs ?

Pour y répondre, deux objectifs guident cette étude : premièrement, identifier les dimensions identitaires privilégiées dans ces espaces d'échange, c'est-à-dire repérer quelles composantes de l'identité professionnelle : compétence disciplinaire, créativité pédagogique, engagement éthique, sentiment d'appartenance communautaire, sont davantage mises en avant dans les récits partagés ; et deuxièmement, observer la nature des interactions que ces partages suscitent au sein de la communauté, en examinant si ces échanges restent superficiels et purement validants, ou s'ils atteignent une profondeur réflexive susceptible de nourrir un développement professionnel authentique. Ce travail vise ainsi à explorer la dimension performative de l'identité enseignante en Algérie, conçue non pas comme une essence figée mais comme un processus dynamique constamment (re)construit dans et par les actes de présentation de soi devant autrui, en analysant comment elle se négocie dans l'interaction numérique (Su, 2023, pp. 3-4) ; (Robson, 2018, p. 5).

1. *Le récit de pratique numérique : un objet d'analyse hybride*

Cette recherche conceptualise les productions partagées par les enseignants sur Facebook comme des récits de pratique numérique, une catégorie analytique distincte des simples ressources pédagogiques ou des contenus informationnels ordinaires. En effet, contrairement à un document didactique classique (qui se limite à transmettre un savoir ou une procédure), le récit de pratique numérique porte en lui une dimension autobiographique et réflexive : il donne à voir non seulement ce que l'enseignant fait, mais également comment il interprète et signifie son propre agir professionnel. Ces artefacts hybrides intègrent trois composantes solidaires : une trace observable de la pratique (vidéo, photo et texte initial), qui ancre le récit dans le réel de la classe ou de l'activité professionnelle ; un discours interprétatif de l'enseignant-narrateur (titre, légende), qui oriente la lecture et construit le sens de ce qui est montré ; et un dialogue communautaire (commentaires, réactions), qui engage la communauté de pairs dans un processus d'élaboration collective du sens. Cette triade structure la narration professionnelle à l'ère numérique (Greenhow et al., 2023, p. 12). Loin d'être de simples « prises de vue » du travail enseignant, ces productions constituent ainsi de véritables objets sémiotiques complexes, où le montré, le dit et le commenté s'articulent pour former un récit professionnel à part entière.

Enracinés dans les approches narratives de la formation, ces récits favorisent la réflexivité en transformant l'expérience vécue en savoir didactique partageable (Schön, 1983, p. 61). La réflexivité, au sens de Schön, désigne la capacité du praticien

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

à prendre du recul sur son action pour l'analyser, la comprendre et en tirer un savoir transférable : ce que Schön appelle la réflexion sur l'action. Le récit de pratique devient alors le support privilégié de cette mise à distance réflexive : en narrant et en expliquant ses gestes professionnels, l'enseignant ne se contente pas de décrire, il construit une intelligibilité de sa pratique. À l'ère numérique, ce processus subit toutefois une reconfiguration épistémique profonde : la plateforme Facebook, par ses affordances (c'est-à-dire les possibilités techniques et sociales d'interaction qu'elle offre à ses utilisateurs, telles que le « like », le commentaire, le partage, ou la mise en avant algorithmique) et par ses normes communautaires (comme la culture de l'encouragement mutuel, la bienveillance entre pairs, ou les conventions implicites de visibilité), modèle activement la forme, le contenu et la réception de ces récits (Chao, 2022, p. 3); (Robson, 2018, p. 4). Autrement dit, ce que l'enseignant choisit de raconter, la manière dont il le met en scène et la façon dont ses collègues y répondent sont profondément conditionnés par l'architecture sociotechnique de la plateforme elle-même. Comme le montrent plusieurs travaux sur les affordances socioculturelles de Facebook en contexte éducatif, la plateforme ne se réduit pas à un simple outil neutre de diffusion : elle configure les interactions, hiérarchise les contenus et induit des comportements communicatifs spécifiques.

L'analyse de ces récits vise donc à saisir cette hybridité constitutive, qui est la caractéristique fondamentale et irréductible de ces objets. Dans ces récits, l'élément factuel (la trace brute de la pratique), l'interprétation narrative (le discours de l'enseignant sur sa propre pratique) et la validation sociale (la reconnaissance et le commentaire de la communauté) ne coexistent pas simplement côte à côte : ils se co-construisent dans un mouvement dynamique et récursif, au sein de dynamiques communautaires spécifiques (Wenger, 1998, p. 73) ; (Robson, 2018, p. 3).

La notion de communauté de pratique, au sens de Wenger, est ici centrale : elle désigne un groupe de praticiens qui partagent un domaine d'expertise, une pratique commune et un engagement mutuel, et au sein duquel le sens des pratiques se négocie collectivement. C'est précisément dans cet espace de négociation communautaire que le récit de pratique numérique prend toute sa valeur épistémique : il n'est pas seulement le produit d'un individu isolé, mais le fruit d'une co-élaboration entre l'enseignant-auteur et sa communauté de pairs, ce qui en fait un objet d'analyse particulièrement riche pour saisir les processus de construction identitaire et professionnelle dans les espaces numériques.

2. L'identité professionnelle comme performance : une grille de lecture

Nous abordons les récits de pratique en ligne comme des performances identitaires. En nous inspirant de la métaphore théâtrale de Goffman (1959), nous considérons l'enseignant comme un acteur qui opère une gestion des impressions sur la scène numérique de Facebook.

Pour modéliser ce passage de la sphère intime à la scène publique, nous mobilisons le schéma conceptuel de Beijaard *et al* (2004) (voir Figure 1). Ce modèle situe la

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

formation de l'identité enseignante au croisement de deux axes : individuel/collectif et privé/public.

Figure N° 1. *Représentation de la formation de l'identité professionnelle*

D. Beijaard et al. / Teaching and Teacher Education 20 (2004) 107–128

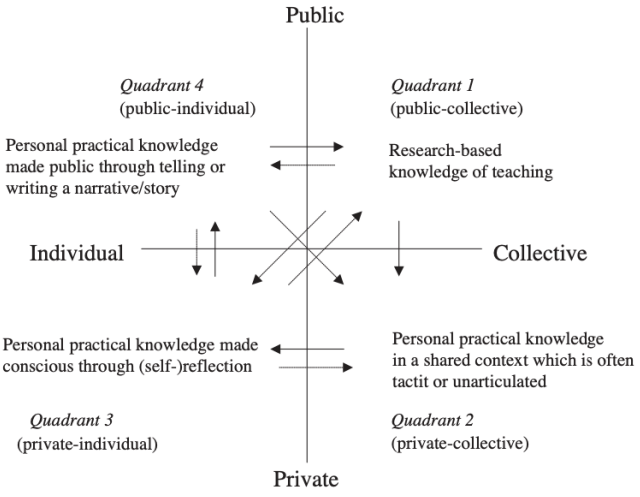


Fig. 1. Representation of professional identity formation from a teacher's knowledge perspective.

Source : *(Beijaard et al., 2004, p. 123)*

Dans le contexte de notre étude, les publications Facebook s'inscrivent spécifiquement dans le Quadrant 4 (Public-Individuel) du modèle de Beijaard et al. (2004). Ce positionnement n'est pas anodin : il signifie que la dynamique observée sur cette plateforme correspond précisément à cet espace de tension où la subjectivité professionnelle individuelle de l'enseignant : ses convictions, ses valeurs, ses choix pédagogiques, quitte la sphère du privé pour s'exposer au regard collectif. C'est ici que le « savoir pratique personnel » quitte la sphère privée pour être rendu public à travers la mise en récit. Ce passage du privé au public n'est pas une simple extériorisation mécanique de l'expérience vécue : c'est un acte réflexif et stratégique, par lequel l'enseignant sélectionne, met en forme et donne sens à sa pratique pour la rendre communicable et reconnaissable par sa communauté de pairs. Facebook agit comme l'amplificateur technologique de ce processus, transformant l'expérience vécue en une performance visible. La plateforme ne se réduit pas à un canal de diffusion neutre : par ses affordances techniques (mise en scène visuelle, légende, réactions, commentaires) et ses normes communautaires (culture de l'encouragement, valorisation de l'innovation pédagogique), elle modèle activement la manière dont cette performance identitaire est construite, reçue et évaluée par la communauté.

Une fois ce cadre posé, il reste à analyser le contenu de cette performance. Quelles facettes de leur identité les enseignants choisissent-ils de mettre en avant dans ce Quadrant 4 ? Autrement dit, parmi les multiples dimensions qui composent l'identité professionnelle d'un enseignant, lesquelles sont jugées suffisamment

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

significatives, légitimes et valorisables pour être portées sur la scène numérique et soumises au regard de la communauté ? En adaptant la typologie de Beijaard et al. (2004), qui distingue l'enseignant comme expert de la matière, expert didactique et expert pédagogique, nous avons retenu quatre facettes opérationnelles, redéfinies pour correspondre aux réalités du terrain algérien et aux spécificités des récits de pratique numérique observés :

- L'expert du contenu (IP1) se définit par sa maîtrise disciplinaire et sa rigueur linguistique. Cette facette renvoie à la dimension académique de l'identité enseignante : l'enseignant qui performe IP1 met en avant sa compétence dans la langue française, la précision de ses formulations grammaticales ou lexicales, et sa capacité à transmettre un savoir disciplinaire rigoureux. Sa légitimité est académique, fondée sur la reconnaissance de son expertise dans le champ du FLE.

- L'artisan pédagogique (IP2) valorise sa créativité matérielle et son savoir-faire didactique. Cette facette traduit une identité professionnelle centrée sur l'ingéniosité pratique : l'enseignant qui performe IP2 met en scène la conception de supports originaux, l'élaboration d'activités innovantes ou l'adaptation créative des ressources disponibles aux contraintes de son contexte. Sa légitimité repose sur l'ingéniosité pratique et la capacité à transformer le matériau pédagogique en expérience d'apprentissage signifiante.

- L'acteur relationnel (IP3) met l'accent sur le lien affectif et le climat éthique de la classe. Cette facette renvoie à la dimension humaine et relationnelle du métier : l'enseignant qui performe IP3 valorise la qualité du lien établi avec ses élèves, la bienveillance de l'atmosphère de classe et son engagement pour le bien-être de chaque apprenant. Sa légitimité est relationnelle, ancrée dans la reconnaissance de sa capacité à créer un espace d'apprentissage sécurisant et éthiquement exigeant.

- Le professionnel engagé (IP4), quatrième facette complémentaire aux trois précédentes, rend compte de la posture critique et réflexive face aux enjeux éducatifs plus larges. L'enseignant qui performe IP4 ne se contente pas de décrire sa pratique : il la situe dans un horizon professionnel et idéologique, en interrogeant les finalités de l'enseignement, les logiques curriculaires ou les injonctions institutionnelles. Sa légitimité est éthique, fondée sur la capacité à prendre position et à assumer une vision argumentée du métier enseignant.

L'objectif analytique est d'identifier la signature identitaire de chaque enseignant, c'est-à-dire la combinaison unique et relativement stable de ces quatre facettes, telle qu'elle se manifeste de manière récurrente dans ses récits de pratique numérique et telle qu'elle se négocie, se confirme ou se transforme dans l'interaction avec la communauté (Beijaard et al., 2004, p. 125). Cette signature n'est pas figée ni uniforme : elle évolue selon les récits produits, les contextes d'enseignement mis en scène et les réponses de la communauté, révélant ainsi la nature fondamentalement dynamique et interactionnelle de l'identité

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

professionnelle enseignante à l'ère numérique.

3. *La réflexivité comme prisme d'analyse des interactions communautaires*

L'identité professionnelle en ligne ne se construit pas de manière isolée ou unilatérale ; elle émerge, se consolide et se transforme dans et par le dialogue communautaire. En d'autres termes, ce n'est pas uniquement l'enseignant qui, seul face à son écran, façonne l'image de sa pratique professionnelle : c'est bien l'ensemble des échanges, réactions et retours de ses pairs qui participent à cette construction identitaire. Ce processus dialogique est au cœur des dynamiques des communautés professionnelles en ligne, où la reconnaissance mutuelle joue un rôle structurant dans la définition de soi en tant que praticien compétent et légitime. Pour analyser ce processus avec rigueur et finesse, nous mobilisons le concept de réflexivité (Schön, 1983) à travers une adaptation de la typologie de Hatton et Smith (1995). Cette grille théorique, initialement conçue pour analyser les écrits réflexifs des enseignants en formation initiale, est ici réinterprétée et adaptée au contexte des interactions numériques communautaires, afin de saisir les différents degrés de profondeur réflexive que peuvent atteindre les échanges entre pairs sur une plateforme telle que Facebook.

Cette grille analytique permet de distinguer trois niveaux d'interactions dans les commentaires, organisés selon une progression allant de la surface vers la profondeur réflexive :

- L'interaction de validation (R1) : Il s'agit du niveau le plus élémentaire de l'échange communautaire. Elle se limite à l'approbation factuelle, au remerciement ou à l'encouragement émotionnel (par exemple, des formules telles que « Bravo ! », « Merci pour le partage » ou des réactions affectives symbolisées par un « like »). Si ces interactions jouent un rôle non négligeable dans le maintien du sentiment d'appartenance et dans la motivation des enseignants à continuer de partager, elles ne génèrent pas, en elles-mêmes, de progression réflexive sur la pratique.
- L'interaction dialogique (R2) : À un niveau intermédiaire, ce type d'interaction initie un véritable échange professionnel par des questions constructives, des demandes de précision, ou des propositions d'alternatives didactiques. L'enseignant-commentateur ne se contente plus d'approuver : il entre dans un dialogue qui interpelle l'enseignant-narrateur, l'invite à expliciter ses choix pédagogiques ou lui suggère d'autres approches possibles. Ce niveau correspond à ce que Schön désigne comme la réflexion sur l'action, dans la mesure où il pousse le praticien à revisiter et à argumenter ses décisions professionnelles.
- L'interaction critique (R3) : Plus rare, ce niveau représente le degré le plus élevé de réflexivité communautaire. Il remet en question les fondements didactiques ou éthiques de la pratique exposée, en invitant l'enseignant à une déconstruction de ses présupposés pédagogiques, voire de ses représentations du métier et de l'apprenant (Alfredo & Asención-Delaney, 2023, p. 3). Ce type

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

d'interaction, bien que peu fréquent dans les espaces numériques marqués par la culture de l'encouragement, est épistémiquement le plus fécond : il constitue un véritable levier de développement professionnel approfondi.

Cette grille à trois niveaux vise à évaluer si la communauté agit comme une simple chambre d'écho (se contentant de renforcer les convictions existantes de l'enseignant sans les interroger) ou comme un véritable levier de développement professionnel, en cartographiant le « miroir » qu'elle tend aux performances identitaires de l'enseignant-narrateur. La métaphore du miroir est ici particulièrement éclairante : selon la qualité des interactions générées, la communauté renvoie à l'enseignant une image plus ou moins nuancée, plus ou moins critique, de sa propre pratique. Un miroir déformant (exclusivement validant) risque de figer l'identité professionnelle dans une zone de confort, tandis qu'un miroir réflexif (dialogique et critique) ouvre un espace de remise en question et de croissance. C'est précisément cette tension entre validation sociale et stimulation réflexive que cette grille analytique permet de mettre en lumière au sein des dynamiques communautaires numériques.

4. *Démarche méthodologique*

Pour explorer en profondeur les récits de pratiques numériques, cette recherche adopte une démarche qualitative et interprétative via une étude de cas multiples (Stake, 1995) ; (Creswell & Poth, 2018). L'objectif n'est pas la représentativité statistique, mais la compréhension fine des processus de construction identitaire en contexte écologique.

L'étude s'ancre dans une posture ethnographique (Robson, 2018) sur Facebook, identifié comme l'espace privilégié des échanges professionnels entre enseignants algériens (Boudjemaa & Mouhadjer, 2022). Le corpus est constitué de quatre cas d'enseignants de FLE au primaire (N=4), sélectionnés selon un échantillonnage raisonné (Patton, 2002) pour la richesse et la régularité de leurs publications. Ce corpus comprend 15 récits de pratique (vidéos, textes narratifs, photos de supports) et l'ensemble des interactions communautaires associées, collectés entre 2022 et 2025.

L'analyse des données a été réalisée par une analyse de contenu thématique déductive (Braun & Clarke, 2006), assistée par le logiciel MAXQDA Analytics Pro. La procédure de codage s'est structurée autour de deux grilles théoriques appliquées aux segments sémantiques :

- L'axe identitaire (Publications) : Codage des mises en scène selon les quatre facettes de Beijaard *et al.* (2004) (Expert, Artisan, Acteur relationnel, Professionnel engagé).
- L'axe interactionnel (Commentaires) : Codage des réactions selon la typologie de réflexivité de Hatton et Smith (1995) (Validation, Dialogique, Critique).

5. *Résultats et discussion*

Cette section présente conjointement les principaux résultats de l'analyse et leur mise en perspective, en articulant les dimensions identitaires performées dans les récits numériques et la dynamique interactionnelle au sein de la communauté en ligne.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

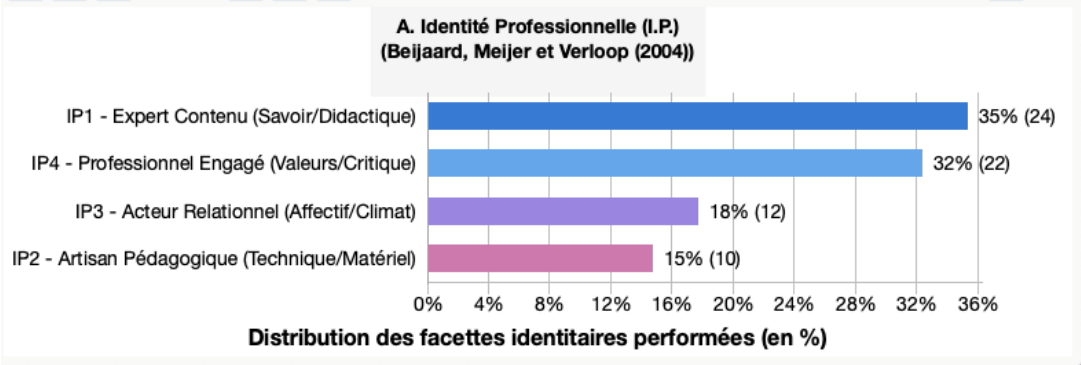
5.1. *La scène identitaire : le savoir et l'engagement en position dominante*

Tableau N°1. *Fréquence d'occurrence des facettes identitaires (N=68 segments).*

	Segments	Pourcentage
IP1 - Expert Contenu (Savoir/Didactique)	24	35,3
IP4 - Professionnel Engagé (Valeurs/Critique)	22	32,4
IP3 - Acteur Relationnel (Affectif/Climat)	12	17,6
IP2 - Artisan Pédagogique (Technique/Matériel)	10	14,7
TOTALE	68	100,0

Source: *MAXQDA Analytics Pro (26.0.0)*

Figure N° 2. *Distribution des facettes identitaires performées (en %)*



Source *: Graphique généré via MAXQDA.*

L'analyse thématique des quinze récits de pratique a mis en évidence soixante-huit segments relevant des quatre facettes de l'identité professionnelle. La distribution de ces segments montre une nette prédominance des identités d'Expert du contenu (IP1) et de Professionnel engagé (IP4), tandis que les facettes davantage associées au rôle pédagogique immédiat ou à la dimension personnelle restent en retrait.

Cette hiérarchie suggère que les enseignants mobilisent le récit de pratique numérique comme un espace de légitimation intellectuelle et éthique. Ils y construisent principalement une identité de spécialistes de la discipline. Par exemple, l'enseignant E03 renforce son image d'expert (IP1) en accompagnant ses vidéos de détails techniques très précis sur le cadre de sa leçon : « Activité, Classe, Projet, Séquence ». Cette précision montre qu'il maîtrise les codes institutionnels du métier. De même, l'enseignante E01 met en scène sa maîtrise de la langue lors d'une séance de correction : « L'éléphant, c'est un nom masculin. Donc je dois utiliser "il"... ».

Parallèlement, ils s'affirment comme des acteurs capables de prendre position sur les enjeux didactiques. L'enseignant E03 exprime ainsi son besoin de dépasser les routines : « Assez de la routine... je ne suis pas satisfait de mon travail quand je me limite à suivre le manuel scolaire ». Le récit

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

dépasse ainsi la description d'activités pour devenir un lieu d'auto-théorisation de la pratique où l'enseignant affirme ses valeurs, comme E04 qui rappelle que « chaque élève est un univers en soi ».

5.1.1. La Primaute du discours justificatif

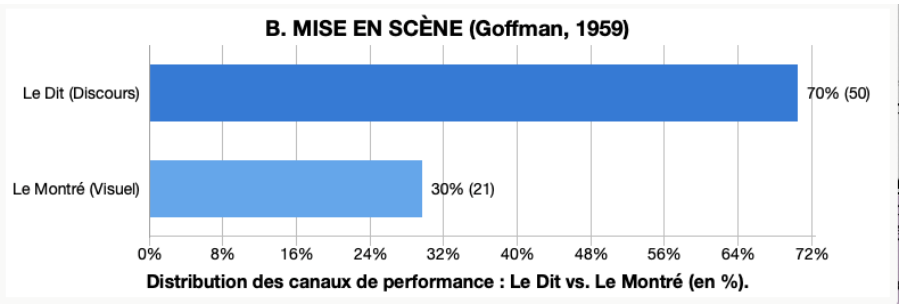
Cette hiérarchie se trouve renforcée par l'analyse du canal de performance mobilisé. Le Tableau 2 présente la distribution des segments entre le « Dit » et le « Montré » (N = 71), tandis que la Figure 2 en propose la représentation en pourcentage.

Tableau N° 2. *Distribution des canaux de la performance : Le Dit vs. Le Montré (N=71 segments).*

	Segments	Pourcentage
Le Dit (Discours)	50	70,4
Le Montré (Visuel)	21	29,6
TOTALE	71	100,0

Source: *MAXQDA Analytics Pro (26.0.0)*

Figure N° 2. *Distribution des canaux de performance : Le Dit vs. Le Montré (en %).*



Source : *Graphique généré via MAXQDA.*

Le Dit (70,4%) domine nettement le Montré (29,6%). Ce résultat est déterminant : la performance identitaire repose d'abord sur la parole et l'argumentation qui accompagnent la vidéo ou la photographie, plutôt que sur la seule monstration de la pratique. Les enseignants ne se limitent pas à exposer des fragments de réalité, ils expliquent et justifient leur action. On observe souvent que la vidéo ne dure que quelques secondes, mais qu'elle est soutenue par un texte long où l'enseignant détaille ses intentions, transformant ainsi l'image en une preuve de son expertise. C'est dans ce registre discursif que se cristallisent prioritairement les identités d'Expert du contenu et de Professionnel engagé, ce qui conduit à interroger l'idée, souvent associée aux réseaux sociaux, d'une communication essentiellement visuelle.

5.2. Le Miroir communautaire : Vers un espace de réflexivité critique

Le deuxième objectif porte sur la nature du dialogue communautaire, appréhendée à travers le prisme de la réflexivité (Hatton &

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

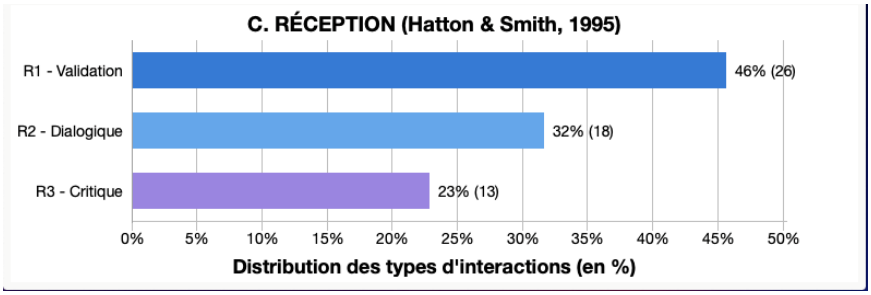
Smith, 1995). L'analyse des cinquante-sept segments de commentaires met en évidence une dynamique de négociation identitaire qui dépasse la simple validation sociale, comme le montre le Tableau 3.

Tableau N° 3. *Fréquence des types d'interactions communautaires (N=57 segments).*

	Segments	Pourcentage
R1 - Validation	26	45,6
R2 - Dialogique	18	31,6
R3 - Critique	13	22,8
TOTALE	57	100,0

Source: *MAXQDA Analytics Pro (26.0.0)*

Figure N° 3*. Distribution des types d'interactions (en %).*



Source : *Graphique généré via MAXQDA.*

Le tableau 3 présente la fréquence des types d'interactions communautaires (N = 57), tandis que la Figure 3 en propose la répartition en pourcentage. Ces données quantitatives constituent le premier niveau d'analyse de la dynamique communautaire et permettent de dresser un portrait statistique de la nature des échanges générés par les récits de pratique numérique au sein du groupe observé. Si la validation (R1) demeure majoritaire (45,6%) avec des encouragements classiques tels que « Bravo maîtresse ! », elle ne constitue pas l'unique mode d'échange : plus de la moitié des interventions (54,4%) relève d'un échange professionnel dialogique (R2) ou critique (R3). Ce résultat, à lui seul, invite à reconsidérer la représentation communément admise des communautés enseignantes en ligne comme de simples espaces de gratification mutuelle : la majorité des interactions dépasse en réalité le registre de l'approbation pour s'engager dans une dynamique d'échange substantiel sur la pratique.

L'échange professionnel (R2), qui atteint 31,6%, se caractérise par des questions constructives sur la méthode utilisée, des demandes d'éclaircissement sur les choix didactiques ou des propositions d'alternatives pédagogiques. Ces interactions de niveau intermédiaire témoignent d'un engagement authentique des pairs dans le contenu professionnel du récit partagé : le commentateur ne se positionne plus comme simple spectateur bienveillant, mais comme interlocuteur actif qui stimule la réflexivité de l'enseignant-narrateur. La Critique (R3), avec 22,8%, n'est pas marginale : la proportion de commentaires qui interrogent les fondements didactiques ou éthiques des pratiques présentées infirme l'idée de simples « chambres d'écho »

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

validantes. Ce niveau d'interaction, le plus exigeant épistémiquement, signale que la communauté est capable de dépasser la solidarité de corps pour exercer une fonction critique et normative, rappelant à l'enseignant-narrateur les standards attendus du métier (Hatton & Smith, 1995). La communauté offre ainsi non seulement un soutien affectif et symbolique, mais aussi un miroir analytique et exigeant, propice au développement d'une posture réflexive durable et ancrée dans les réalités de la pratique professionnelle.

Pour appréhender avec précision l'articulation entre ces deux dynamiques — la performance identitaire de l'auteur et sa réception par les pairs —, une analyse qualitative croisée s'avère indispensable. En effet, si les données quantitatives renseignent sur la distribution globale des types d'interactions, elles ne permettent pas, à elles seules, de saisir les logiques internes qui gouvernent la relation entre le type d'identité mis en scène par l'enseignant et la nature des réponses que cette mise en scène suscite dans la communauté. Le cas de (E01) en offre une illustration exemplaire, particulièrement riche sur le plan analytique dans la mesure où sa production constitue le corpus le plus dense et le plus diversifié de l'ensemble étudié. En croisant les codes de sa performance identitaire avec ceux de la réception communautaire (Tableau 4), on dévoile les mécanismes internes de la négociation identitaire : on observe alors comment certaines postures professionnelles appellent systématiquement certains types de réponses, révélant ainsi les règles implicites qui structurent les échanges au sein de cette communauté de pratique numérique (Wenger, 1998, p. 73).

Tableau N° 4. *Matrice qualitative de corrélation entre la performance identitaire et la réception – Cas E01.*

MAXQDA 27/11/2025

Comparaison de codes

Posture de l'Enseignante (Identité)	Type de Réception (Réponses de la communauté)	Verbatims Significatifs (Extraits du corpus)
Performance Globale	R1 – Validation (Soutien)	"Très bon travail", "Excellent travail merci beaucoup", "La méthode est excellente", "Vous nous donnez envie de travailler".
IP4 – Professionnel Engagé (Doute/Réflexivité)	R2 – Dialogique (Conseil/Question)	"Vraiment c'est bien d'utiliser les images.... Comment tu le fais?", "Il faut préciser aux nouveaux enseignants dans quelle séance l'intégrer", "j'ai aimé l'idée, mais on ne ressent pas que c'est un jeu".
IP1 – Expert du contenu (Mise en scène du savoir)	R3 – Critique (Correction Didactique)	"Mais juste une petite remarque faut faire attention à l'articulation", "Les élèves parlent peu... l'oral manque", "On ne porte jamais les erreurs au tableau, ça se fait oralement".

Source : *Extraction MAXQDA - Outil Comparaison de codes.*

Cette matrice met en lumière deux mécanismes principaux qui révèlent la nature dialogique et normative de la construction identitaire dans les espaces numériques professionnels. D'abord, lorsque « E01 » adopte la posture de l'Expert du contenu (IP1), elle s'expose à une Critique didactique (R3). Ce premier mécanisme est particulièrement significatif : il montre que la mise en visibilité de la compétence disciplinaire ne génère pas automatiquement une simple validation de

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

la part de la communauté. Au contraire, les pairs ne se bornent pas à valider sa maîtrise ; ils la confrontent, exerçant une régulation professionnelle qui rappelle les normes du métier et les standards attendus d'un praticien rigoureux. Cette régulation normative s'exerce de manière spontanée et horizontale, sans recours à une autorité hiérarchique extérieure, ce qui témoigne de la vitalité de la communauté de pratique comme instance de contrôle déontologique interne (Wenger, 1998, p. 73). C'est précisément le cas lorsqu'un collègue intervient sur une de ses vidéos pour lui signaler : « On ne porte jamais les erreurs au tableau... ». Ce commentaire, loin d'être une simple remarque anodine, constitue un acte de rappel à la norme professionnelle : il signifie à l'enseignante que la communauté observe, évalue et arbitre la conformité de ses gestes pédagogiques aux attendus du métier. L'espace numérique devient ainsi non seulement un lieu d'expression de soi, mais également un espace de surveillance bienveillante entre pairs, où l'identité professionnelle se construit autant par ce que la communauté valide que par ce qu'elle corrige.

Ensuite, lorsque « E01 » performe le Professionnel Engagé (IP4) via des innovations pédagogiques, elle active un second mécanisme de nature différente : elle provoque une réception dialogique (R2), où les pairs l'interrogent sur ses choix et l'incitent à justifier sa démarche. Ce second mécanisme révèle que la posture d'engagement et de prise de risque didactique suscite dans la communauté non pas une adhésion immédiate et inconditionnelle, mais une demande d'intelligibilité. Les commentaires dialogiques qui accompagnent ces récits d'innovation invitent l'enseignante à expliciter le pourquoi de ses choix, à argumenter sa démarche et à articuler ses intuitions pratiques en un discours réflexif cohérent. Ce faisant, la communauté agit comme un catalyseur de la réflexivité professionnelle : en exigeant de l'enseignante qu'elle rende compte de ses pratiques, elle l'engage dans un processus de transformation de l'expérience vécue en savoir didactique partageable (Schön, 1983, p. 61). C'est au cœur de cette tension entre mise en scène de soi et rappel normatif du groupe que se forge le savoir professionnel. Cette tension, loin d'être une contradiction, constitue le moteur même du développement professionnel dans les communautés de pratique numériques : c'est parce que l'enseignant s'expose, et parce que la communauté répond par une régulation critique ou dialogique, que la pratique se réfléchit, se justifie et progressivement se professionnalise.

6. Conclusion

Cette recherche avait pour ambition d'explorer les modalités de construction et de négociation de l'identité professionnelle des enseignants de français langue étrangère (FLE) en Algérie à travers leurs récits de pratique numérique publiés sur Facebook. En mobilisant un cadre théorique articulant la notion de performance identitaire (Goffman, 1959 ; Beijaard et al., 2004), les approches narratives de la formation (Schön, 1983) et la grille de réflexivité adaptée de Hatton et Smith (1995), cette étude a cherché à dépasser une lecture superficielle de ces pratiques numériques pour en révéler la densité épistémique et identitaire. L'analyse thématique déductive d'un corpus de quinze récits et de cinquante-sept

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

interactions, conduite à l'aide du logiciel MAXQDA Analytics Pro, a permis de mettre en lumière des dynamiques identitaires et interactionnelles dont la richesse excède les représentations habituellement associées aux réseaux sociaux.

Sur le plan des dimensions identitaires, les résultats révèlent que les enseignants investissent Facebook non pas comme un simple répertoire de ressources ou un espace d'exposition visuelle de leur pratique, mais comme une scène de légitimation intellectuelle et éthique. La prédominance des facettes d'Expert du contenu (IP1) et de Professionnel engagé (IP4) dans les récits analysés indique que ces enseignants construisent prioritairement une image de spécialistes disciplinaires capables de prendre position sur les enjeux didactiques et pédagogiques de leur métier. La domination du registre discursif — le « Dit » sur le « Montré » — confirme cette orientation : la performance identitaire repose avant tout sur l'argumentation et la justification de l'acte pédagogique, transformant le récit numérique en un espace d'auto-théorisation de la pratique. Ce résultat interroge en profondeur l'idée, souvent admise, d'une communication sur les réseaux sociaux essentiellement visuelle et superficielle.

Sur le plan des interactions communautaires, l'analyse infirme la thèse d'une chambre d'écho purement validante. Si la validation (R1) demeure majoritaire (45,6%), plus de la moitié des échanges (54,4%) relève d'une interaction dialogique (R2) ou critique (R3), témoignant d'une communauté capable d'exercer une régulation professionnelle substantielle. L'analyse croisée du cas E01 illustre particulièrement ce mécanisme : lorsque l'enseignante se positionne comme experte du contenu, ses pairs ne se contentent pas de la valider, ils la confrontent à des normes professionnelles en l'interrogeant sur ses choix didactiques. C'est précisément dans cette tension entre mise en scène de soi et rappel normatif du groupe que se forge un savoir professionnel situé, ancré dans la réalité du terrain et co-construit par la communauté (Wenger, 1998, p. 73).

Ces résultats doivent néanmoins être interprétés à la lumière des limites inhérentes à cette étude. Le corpus, constitué de quatre cas sélectionnés selon un échantillonnage raisonné (Patton, 2002), ne prétend pas à la représentativité statistique de l'ensemble des pratiques enseignantes algériennes sur Facebook. La généralisation des conclusions appelle donc la prudence et ouvre la voie à des investigations ultérieures à plus large échelle. Par ailleurs, l'approche analytique centrée sur les traces numériques produites ne permet pas d'accéder directement au vécu subjectif des enseignants, à leurs motivations de publication ou à la signification qu'ils attribuent eux-mêmes à ces pratiques de partage.

Ces limites dessinent précisément les perspectives de prolongement les plus fécondes pour la recherche. Il serait particulièrement pertinent de compléter l'analyse des contenus produits par une démarche qualitative mobilisant des entretiens semi-directifs avec les enseignants-narrateurs, afin d'établir une triangulation entre les données textuelles et le discours réflexif des acteurs sur leurs propres pratiques numériques (Creswell & Poth, 2018). Sur le plan des implications

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

pratiques, les résultats de cette étude invitent enfin à reconsidérer la conception des dispositifs institutionnels de formation continue des enseignants de FLE en Algérie. Les espaces d'échanges spontanés observés sur Facebook constituent un réservoir de pratiques réelles, situées et réflexives, dont les formateurs et les décideurs pédagogiques pourraient s'inspirer pour concevoir des modalités d'accompagnement professionnel davantage ancrées dans la réalité du terrain, fondées sur la valorisation des savoirs expérientiels et articulées autour de la dynamique des communautés de pratique (Wenger, 1998). Transformer ces communautés numériques informelles en leviers institutionnalisés de réflexion professionnelle représente ainsi l'un des défis les plus prometteurs que cette recherche ouvre pour la formation des enseignants de FLE en contexte algérien.

8. *Liste Bibliographique* :

Alfredo , U., & Asención-Delaney, Y. (2023). Examining novice language teachers' reflections in an online community of practice. *Foreign Language Annals, 56*(1).

Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Boudjemaa, H., & Mouhadjer, N. (2022). Deconstructing the linguistic features of hybrid text-based online social network communication among Algerian Facebook users: A case study. *Topics in Linguistics, 23*(1), 1-10.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Chao, C.-c. (2022). Being a YouTuber that language learners recognize: A study on constructing language teacher identities in social media community of practice. *System, 109*.

Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4 ed.). Thousand Oaks: Sage.

Greenhow, C., Lewin, C., & Willet, K. (2023). Teachers without borders: professional learning spanning social media, place, and time. *Learning, Media and Technology, 48*, 1-15.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 33-49.

Imessaoudene, M., & Touadi, C. (2023). L'interculturel dans les pratiques enseignantes en classe de français langue étrangère : réalité du terrain et perspectives. *Analele Universității din Craiova, seria Psihologie-Pedagogie*.

Melouka , Z., & Lahma , S. (2020). An investigation of EFL Teachers' Professional Development in Algeria: Practices and Perspective. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation, 3*(11), 94–101.

Mirza, C., & Teymoori, H. (2023). Teachers' perspectives on the competency-based approach: Are we ready for a new educational reform? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 22*(9).

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3 ed.). Thousand Oaks: Sage.

Robson, J. (2018). Performance, structure and ideal identity: Reconceptualising teachers' engagement in online social spaces . *British Journal of Educational Technology, 49*(3).

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research.* Thousand Oaks: Sage.

Su, Y. (2023). Delving into EFL teachers' digital literacy and professional identity in the pandemic era: Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework. *Heliyon, 9*(5). https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16361

Wenger, É. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)