

Le récit de pratique enseignante, un matériau de conciliation entre la théorie et la pratique en pédagogie du FLE

Fatma ALIK^{*1} ; Djamila ACHAB²

Laboratoire Création d'Outils Pédagogiques et d'Apprentissage en Langues Étrangères -LOAPL-

¹ - Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, alik.fatma@univ-oran2.dz.

² - École Normale Supérieure d'Oran Ammour Ahmed,
achabdjamilia@yahoo.fr.

Soumission : 06/08/2025

Acceptation : 15/05/2026

Publication : 01/06/2026

Résumé:

Notre étude s'intéresse aux écarts entre la théorie et la pratique en éducation. Elle porte sur l'exploitation des récits de pratique enseignante dans l'intention d'établir des jonctions entre les réflexions des théoriciens et les expériences des praticiens. Elle vise à analyser la portée formative et scientifique de ces écrits pédagogiques. Elle cherche à répondre à la problématique suivante: les récits professionnels permettent-ils d'assurer une articulation réfléchie entre la théorie et la pratique en classe de FLE? Pour ce faire, elle privilégie la méthode des cas axée sur un témoignage de terrain. Les résultats montrent qu'en effet, le dire narratif de l'enseignant garantit une mise en synergie entre les savoirs académiques et les compétences empiriques.

^{*} Auteur correspondant.

Mots clés: récits; théorie; pratique; conciliation; FLE.

Teaching Practice Narratives: A Means of Reconciling Theory and Practice in FLE Pedagogy.

Abstract:

Our study highlights the gap between theory and practice in the field of education. It tackles the use of narratives of teaching practice so as to connect theoretical perspectives with the practitioners' experience. It aims to analyze the formative and scholarly scope of these pedagogical writings. It seeks to respond to the following question: does professional narratives ensure a reflective articulation between theory and practice in the French as a Foreign Language (FLE) classroom? To do so, it adopts the case study method based on a field-based account. The results show that the teacher's narrative discourse indeed ensures synergy between academic knowledge and practical skills.

Key words: narratives; theory; practice; reconciling; FLE.

1- Introduction:

La formation n'est pas suffisamment ancrée dans le concret, tel un leitmotiv, cette critique récurrente est omniprésente dans le discours des enseignants de FLE, notamment les néophytes. À l'heure où les exigences professionnelles requièrent d'eux des compétences d'adaptabilité et de réflexivité contextualisées, la disjonction entre le prescrit et le réel persiste. En effet, la question des savoirs théoriques qui peinent à être transposés en savoirs pratiques se pose avec acuité. Elle est issue de la fracture entre le milieu universitaire et le milieu scolaire, perçue comme un obstacle majeur à la professionnalisation du métier enseignant.

Le constat, maintes fois évoqué, du défi d'insertion de la dimension empirique dans l'enseignement supérieur, considéré comme à l'origine du fossé entre les institutions universitaires et les écoles, continue d'ébranler les recherches en éducation. Celles-ci s'imprègnent fortement de l'idée selon laquelle «la pédagogie est une théorie-pratique» (Durkheim, 1922, p89) . Afin de la concrétiser, elles mettent à la disposition des étudiants futurs maîtres des outils réflexifs à l'image du portfolio et du rapport de stage, censés assurer et soutenir l'intégration entre pensée et action.

Dans la même perspective d'alternance ou de médiation formative entre ce qui se dit en salle de cours et ce qui se vit réellement en salle de classe, une autre voie est à explorer: le récit de pratique enseignante. Ce dispositif relève d'une approche narrative de l'agir professoral, qui opère une mise en scène du vécu quotidien sur le terrain, analysé sous l'angle délibératif solidement enraciné dans les théories pédagogiques. Ce témoignage d'événements particuliers se cristallise autour d'un problème à résoudre, d'un défi à relever par le pédagogue qui retrace sa trajectoire d'intervention aboutissant à la construction et l'enrichissement de son savoir-enseigner. Ce dernier représente le noyau de la relation didactique qui vise à asseoir et cimenter son autonomie réflexive, pivot de l'exercice de sa professionnalité.

Utilisé à des fins de formation et de recherche, le dire narratif établit des passerelles entre les praticiens et les chercheurs: mise en application des idées et conceptualisation de l'expérience. Dans ce sens, nous nous proposons d'examiner le potentiel transmissible de ces narrations en termes d'apports conceptuels et opérationnels. Dans cette optique, nous menons une recherche qualitative à travers laquelle nous aspirons à trouver une réponse à la problématique ci-après: le récit de pratique enseignante sert-il de

trait d'union entre la théorie et la pratique en didactique du FLE? Cette interrogation nous amène à l'hypothèse qui se formule ainsi: la mise en récit de la pratique enseignante et son interprétation constitueraient un espace de rencontre et de dialogue entre la pensée théorique des scientifiques et l'action concrète des praticiens en classe de FLE.

2- De la théorie à la pratique et vice-versa: enjeux et défis en pédagogie du FLE

2-1- Définition des concepts clés

2-1-1-Théorie

La théorie regroupe des notions, des propositions, des idées, des définitions et des connaissances abstraites soumises à une validation expérimentale. Celle-ci repose sur deux principes centraux: l'observation du phénomène à étudier et son explication par le biais de l'analyse des résultats obtenus.

La théorie englobe des termes et des règles intrinsèquement liés, formant ainsi «un réseau de généralisations dont on peut dériver des explications pour un certain nombre de phénomènes sociaux» (Gingras & Côté, 2010, p. 112). En effet, la théorie sert à expliquer les faits sociaux de manière structurée. Elle constitue alors un outil d'interprétation préalable à l'action, ouvrant ainsi la réflexion sur la notion de pratique.

2-1-2- Pratique

La pratique met en évidence une «activité qui vise à appliquer une théorie ou qui recherche des résultats concrets, positifs» (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, s.d.). La mise en œuvre de cette activité ancrée dans un contexte spécifique permet d'acquérir et d'affiner des savoirs,

savoir-être et savoir-faire, qui s'avèrent indispensables à l'exécution des tâches suggérées.

Par l'engagement dans l'action, la pratique s'érige en véritable creuset de l'expérience vécue. C'est en agissant que l'on met au jour des réalités latentes permettant de donner une vision plus complète du travail à effectuer.

2-1-3- Récit de pratique enseignante

Le récit de pratique enseignante se réfère à l'écriture du soi professionnel, une écriture qui se veut différée, faisant appel à la narration et la description des moments pédagogiques significatifs contextualisés dans l'espace-temps scolaire. La mise en mots de l'enseignement, dans son rapport au réel et à un terrain jalonné de routines perturbées par des faits inédits, met en exergue trois éléments nodaux: situation-problématique, intervention du praticien et sa démarche délibérative générant des savoirs pratiques.

La vie de la classe y est abordée sous le prisme du jugement professionnel, des résolutions prises dans l'urgence, l'imprévisibilité et l'incertitude. Celles-ci représentent le catalyseur de l'histoire mettant en valeur l'éducateur qui choisit de se raconter, se dire, se livrer pour livrer un message instructif aux personnes désireuses de s'initier à la profession ou à celles qui veulent améliorer leurs méthodes de travail. Ainsi, le récit propose «une sorte d'«exégèse» de la parole de l'enseignant» (Desgagné, 2005, p. 10). Cette dernière suscite l'intérêt des formateurs qui l'exploitent en vue de former les futurs ou les nouveaux professeurs. Elle est aussi un sujet d'intérêt pour les chercheurs qui l'interprètent dans le dessein d'investiguer le savoir professionnel.

2-2- Pas de théorie sans pratique en enseignement. Et inversement

Les rapports pédagogiques entre théorie et pratique dissocient généralement ces deux entités, les perçoivent parfois comme dichotomiques. Au sein des institutions universitaires, le déséquilibre, ou encore la scission, entre la conception et l'exécution est toujours perceptible au niveau de la formation initiale. Celle-ci propose un cursus académique où la connaissance trône au sommet, reléguant dans le bas l'empirisme qui y joue un rôle subsidiaire, voire quasi inexistant. Confrontés à la réalité de la classe, les enseignants débutants prennent conscience du fossé qui existe entre ce qu'ils ont appris à l'université et ce qu'ils doivent enseigner à l'école. En vivant ce hiatus difficile à combler, ils en viennent à prendre conscience de la complexité de leurs missions, inscrites dans deux sphères de savoir distinctes et difficilement articulables. Ils ne récusent nullement l'importance inhérente à ces deux univers malaisément conciliables, ils déplorent néanmoins leur impuissance à les conjuguer concrètement au sein de la dynamique d'enseignement-apprentissage. Point n'est besoin de juxtaposer la formation au métier mais de développer une approche intégrative reliant les apports formatifs aux contraintes professionnelles dans une logique d'interaction bilatérale:

a- L'apport de la théorie à la pratique:

- La théorie structure la réalité en fonction du schéma d'observation et d'analyse délimitant l'objet d'étude du praticien;

- Elle dote le praticien des principes fondamentaux à sa quête scientifique, préalable nécessaire à l'élaboration des hypothèses de travail;

- Elle représente un levier de remise en question permanente des recherches empiriques en cours, en analysant leurs incohérences et suggérant de nouveaux champs d'investigation.

b- L'apport de la pratique à la théorie:

-Les vérités découvertes sur le terrain de la recherche empirique contribuent à la construction de nouvelles théories;

-Les problèmes soulevés par la pratique orientent les théoriciens vers des pistes de recherche inédites dont l'exploration affine l'intelligibilité de certains phénomènes;

-Lorsque les résultats expérimentaux contredisent les postulats théoriques, la démarche pratique devient le creuset où s'opèrent la révision et la réévaluation critiques de l'abstraction.

La question des liens entre discours et action constitue un enjeu central d'un champ de recherche fécond, qui s'attache à explorer des voies de jonction entre le milieu académique et le milieu scolaire. En voici quelques-unes:

-L'analyse des pratiques enseignantes (Marguerite Altet, 1988): est l'objet central de la vidéo-formation qui repose sur l'enregistrement-vidéo de la pratique de l'enseignant en contexte réel de la classe. Le maître est enregistré dans plusieurs séances durant lesquelles il met en application ses savoirs théoriques qui l'aident à mettre en place son processus d'enseignement-apprentissage. Ce dernier est minutieusement analysé à travers un retour réflexif sur ses relations didactiques et pédagogiques avec les apprenants. Les conclusions tirées de cette procédure sont utilisées par les chercheurs pour théoriser les gestes professionnels du praticien.

-L'alternance (Philippe Perrenoud (2001)): met en avant un va-et-vient fort, pensé et réflexif entre les instituts de formation initiale et les écoles. Elle est assurée par les stages pratiques au sein des établissements scolaires,

sources d'apprentissage expérientiel. L'étudiant, détenteur de savoirs rationnels, va sur le terrain dans le but de les réinvestir, les compléter et s'approprier les savoirs du métier. Il revient à l'université muni des gestes professionnels qui éclairent et enrichissent ses cours en diverses disciplines. Il réalise alors que la réalité du travail est davantage complexe, mutante et imprévisible qu'aucun cours théorique ne le laisse envisager.

-Le récit de pratique enseignante (Serge Desgagné , 2005); Raphaël Pasquini (2013); Gérard Morin & Daniel Olivier-Lamesle (2018)): consiste à relater l'expérience de l'acte d'enseigner en mettant en valeur une situation singulière. Celle-ci met en scène un praticien face aux élèves, se focalise sur ses attitudes, ses réflexions, ses silences, ses prises de parole, ses réactions, en somme les facettes multiples de son savoir-agir tel qu'il se déploie en action. Ce témoignage de la mise en acte de l'enseignement en contexte réel est différemment présenté: Serge Desgagné analyse dix (10) récits reconstruits et organisés en prototypes puis en typologies, à savoir l'exploration, l'accomplissement, l'initiation, l'affirmation et l'adaptation; Raphaël Pasquini regroupe dans son écrit huit (08) histoires professionnelles qui correspondent à huit compréhensions possibles des moments pédagogiques servant à la recherche et à la formation; Gérard Morin et Daniel Olivier-Lamesle exposent dans leur ouvrage le journal de Juliette, une enseignante novice dont les vingt (20) récits ont été interprétés à partir de la méthode d'entraînement mental relevant de l'éducabilité cognitive et enrichie par Georges Le Meur en 2019. Elle comprend quatre phases différentes: décrire, expliquer, souhaiter et agir.

3- De la mise en place à l'analyse de l'enquête: contexte, méthodologie et rapports pensée-action

3-1- Contexte de recherche

Le contexte de recherche s'articule autour de la présentation de notre cadre méthodologique, suivie de la restitution d'un récit de pratique enseignante retenu pour cette étude.

3-1-1- Méthode de recherche

Notre travail s'insère dans une approche qualitative basée sur la méthode des cas. Cette dernière renvoie à une «pédagogie fondée exclusivement sur l'analyse (dans certaines conditions) de cas, c'est-à-dire d'histoires vraies concernant le domaine d'action qui est celui de la formation prévue» (Mucchielli, 1968, p. 10). Dit autrement, cet outil méthodologique repose sur des situations-problèmes dont la résolution met en œuvre une série d'opérations mentales: compréhension, diagnostic, analyse, raisonnement, prise de décision et intervention. Il sollicite l'esprit critique des débutants qui aspirent à forger leurs identités professionnelles en développant progressivement un discernement face à l'inconnu.

3-1-2- Récit d'enseignante

Le récit ci-dessous est un témoignage d'un événement clé puisé dans notre trajet de carrière professionnelle, en qualité d'enseignante de FLE à l'échelle du cycle secondaire depuis l'an 2015. Il illustre le déroulement de l'activité de compréhension orale portant sur la nouvelle réaliste de Guy de Maupassant (1984), présentée via un support audiovisuel.

La parure

«Sur l'estrade de la classe, rien n'est jamais sûr. L'imprévu est toujours en embuscade».

(extrait du récit)

Préambule:

La leçon consacrée à l'oral est interrompue par l'inattendu.

L'horloge marque quatorze heures tapantes. Les apprenants de première année filière Lettres sont installés à leurs sièges, leurs affaires scolaires posées sur les tables. Tous les yeux sont rivés sur la porte, guettant impatiemment le retour de leur camarade. Les minutes s'égrènent. Toujours aucun signe. Les questions ne tardent pas à fuser çà et là: «où est-il passé?», «quand commence-t-on le cours?» ou encore «est-ce qu'il y aura, comme à l'accoutumée, une chanson en clôture de la leçon?». En guise de réponse, je les gratifie d'un sourire bienveillant, les conviant à l'attente.

Au bout de douze minutes, Youcef reparaît, les bras alourdis par le matériel technologique. D'une voix haletante, il explique:

-J'ai dû patienter un bon moment car l'employée du laboratoire est arrivée en retard.

Le visionnage initial du document audiovisuel s'effectue en mode muet. Les élèves portent une attention soutenue au contenu présenté. Ce dernier est diffusé sur YouTube, portant sur «la parure» de Guy de Maupassant. Toutefois, sa durée étant longue (29:04) pour une activité d'une heure trente, j'ai réalisé, à mon domicile, un travail méticuleux de montage en utilisant l'application InShot. Ainsi, je n'ai conservé que l'essentiel de la nouvelle, tout en veillant à maintenir la cohérence et la richesse des faits relatés.

-Alors, quel est le sujet abordé dans cette vidéo?

-Une jolie femme avec son mari; elle aime danser, lance Ahmed.

-Une fête de mariage, avance Sarah.

-Un couple pauvre sans enfants, propose Manel.

-Une femme jalouse de son amie qui a des bijoux, note Malek.

-Une histoire sur la parure perdue, répond Samira.

-Une femme pauvre et triste et une femme riche et heureuse avec son fils, suggère Salim.

La deuxième projection se déroule en mode sonore. Ils y prêtent une oreille attentive. Pour appuyer leur compréhension, j'appose, à l'aide d'aimants, les illustrations relatives aux personnages et aux péripéties sur les parties latérales du tableau blanc.

-Après cette première écoute, laquelle des hypothèses est la bonne?

-La parure qui disparaît après la fête, tonne Samira.

-Comment avez-vous procédé pour identifier la thématique?

Cette question suscite un débat réflexif autour des stratégies mobilisées par chacun d'eux:

-Moi, je me suis focalisé sur les deux femmes qui figurent dans la dernière scène. Leurs habits et leurs expressions faciales laissent comprendre que le bonheur est lié à l'argent et aux enfants.

-Moi, je me suis plutôt intéressée aux émotions ressenties par la femme pauvre. Elle pleure car elle est jalouse de son amie riche qui a beaucoup de bijoux.

-Pour moi, la femme élégante danse avec deux hommes. Il y a plusieurs invités. Donc, j'ai pensé à une fête de mariage.

-C'est possible, mais je crois que rien dans la vidéo ne montre véritablement une ambiance joyeuse. Au contraire, les personnages centraux ont l'air sérieux, bouleversé, nerveux et surtout malheureux. Cela apparaît clairement sur les photographies fixées sur le tableau.

-Pour ma part, j'ai tenté de repérer les détails relatifs aux objets. Le collier que portait la femme à la fête a disparu, ce qui m'a orientée vers le nœud de l'histoire. D'ailleurs, le titre du support visuel est la parure, donc, j'ai fait le lien avec la séquence pédagogique de la nouvelle réaliste. En prenant des notes, une phrase m'a interpellée: «ma parure était fausse». Quel lien entretient-elle avec la disparition du collier?

À peine la vidéo a-t-elle été relancée pour la deuxième écoute que l'ordinateur s'est éteint subitement. Agitations, brouhahas, remarques et bouderies peuplent à présent tout l'espace de la salle. Nonobstant moult tentatives, la défaillance perdure. En pleine immersion technique, la voix de Youcef vient m'extirper de ma bulle de concentration.

-Madame, ce dysfonctionnement est déjà survenu avec l'enseignant des sciences naturelles. La personne chargée du laboratoire m'a informé aussi que le deuxième ordinateur n'a pas encore été retourné par le professeur de physique.

Sur l'estrade de la classe, rien n'est jamais sûr. L'imprévu est toujours en embuscade. À cet instant, mon esprit semble déstabilisé. Mais, il faut faire front, tenir son rang. Ainsi, j'entame la narration. Le calme revient graduellement. Ma peur se dissipe peu à peu. Chaque scène est racontée, dépeinte et illustrée à travers mes mimiques, mes déplacements, mes gestes corporels et mes silences. De surcroît, les images, véritables fresques visuelles, insufflent du dynamisme aux événements, prolongeant ainsi

l'imaginaire. Le vocabulaire est simplifié, eu égard à l'hétérogénéité des niveaux intellectuels. Un kaléidoscope de réactions se manifeste parmi les auditeurs: rires discrets, sourires amusés, grimaces moqueuses, regards admiratifs, interrogateurs et captivés. Néanmoins, ils semblent apprécier cette méthode d'enseignement improvisée. Ils répondent activement aux consignes ciblant la compréhension détaillée du récit. Cette aventure pédagogique m'a révélé des compétences insoupçonnées: savoir narrer, intéresser, réinventer et innover afin de stimuler l'engagement cognitif des lycéens.

La sonnerie retentit. Samira passe devant moi. Elle me souffle tout bas: «la leçon d'aujourd'hui m'a beaucoup plu. Merci infiniment madame». À cet instant précis, je laisse échapper un soupir de soulagement.

3-2- Interprétation et analyse des rapports bidirectionnels entre l'abstrait et le concret dans ce récit

3-2-1- Idées forces du récit

Le questionnement interprétatif 1: Comment, de l'éthos même de ce contexte d'indétermination, l'enseignante résout-elle la situation problématique révélatrice d'un savoir-agir propre à son champ d'intervention? (scène 01, scène 02).

Le questionnement interprétatif 2: Quelle lecture peut-on faire de l'intervention pédagogique de l'enseignante au niveau de la conception et l'intégration des apprentissages? (scène 03).

Le récit met en exergue trois imprévus constituant des défis majeurs autour desquels se noue et se dénoue l'impasse:

Scène 01: le retard de Youcef a généré une montée d'impatience parmi ses pairs. Pressés de débiter le cours, curieux quant à son contenu, ces derniers manifestent un intérêt soutenu pour l'activité de l'oral, renforcé par une motivation qui transparaît dans l'interrogation «est-ce qu'il y aura, comme à l'accoutumée, une chanson en clôture de la leçon?». Face à cette situation, l'enseignante leur sourit et les invite bienveillamment à patienter calmement. Cette posture témoigne de sa flexibilité pédagogique, signe tangible de sa compétence à composer avec l'imprévisible.

Scène 02: sans crier gare, l'ordinateur a cessé de fonctionner au beau milieu du cours. L'interruption inopinée de la projection multimédia a semé l'effervescence parmi les apprenants. Prise au dépourvu par ce contretemps technique, l'enseignante sombre dans un état de panique, nourri par un sentiment d'impuissance annihilant toute habileté de discernement. Elle tente de rétablir le fonctionnement de l'appareil mais en vain. Alors, un profond découragement s'empare d'elle, un sentiment d'échec envahit son esprit. Ces sentiments sont légitimés par l'investissement substantiel en temps et en efforts, déployé à son domicile pour planifier la leçon d'oral. Cette dernière s'appuie sur l'exploitation d'un support numérique qui a été adapté pour épouser la plage horaire dédiée aux activités proposées. Dans ce contexte impromptu, une idée salvatrice s'impose: raconter soi-même l'histoire de la parure. Le bruit s'estompe petit à petit, cédant la place à une concentration attentive des élèves dont les réactions ont été parfois démoralisantes. Une interaction positive s'installe lors des phases de questionnements analytiques. Elle émerge grâce à la praticienne qui a su se servir des moyens à sa disposition pour résoudre le problème: sa voix, ses silences, son corps, ses connaissances et les supports iconographiques accrochés au tableau. Donc, pour transformer l'événement perturbateur en

un événement constructif, elle a procédé à l'ajustement réflexif de trois éléments: le savoir à enseigner, les conditions de son acquisition et l'implication de l'auditoire dans la situation d'enseignement-apprentissage.

Scène 03: la démarche de réflexion adoptée par les apprenants est explicitée suite à la question «comment avez-vous procédé pour identifier la thématique?». Celle-ci invite chacun d'eux à une introspection quant à son cheminement mental, dévoilant ainsi les différents processus cognitifs qui sous-tendent les anticipations de sens. La confrontation de ces stratégies intellectuelles culmine en un échange fructueux sur les mécanismes de la pensée mis en œuvre lors de l'élaboration des réponses: focalisation sur les expressions faciales, le langage corporel, le décor, les mouvements des personnages, les objets et la corrélation d'informations contextuelles. Ce partage d'idées offre à chaque interlocuteur l'opportunité de découvrir de nouvelles pistes jusqu'alors inexplorées. Il représente la clé de voûte de la dynamique d'intelligence collective au sein de laquelle se dissout harmonieusement la singularité de chaque raisonnement.

3-2-2- De la pratique à la théorie, dans un va-et-vient dialectique

Les deux concepts scientifiques auxquels s'arrime ce récit de pratique enseignante sont: le bricolage et la métacognition. Ces deux objets d'étude ont été expliqués et analysés scientifiquement dans plusieurs ouvrages théoriques relevant des sciences humaines et sociales.

a- Le bricolage

La notion du «bricolage» a été utilisée et développée par le sociologue Philippe Perrenoud (1994) dans ses travaux sur le métier enseignant. Selon ce pédagogue, tout maître doit acquérir et consolider cette compétence

professionnelle car «enseigner ne consiste ni à appliquer aveuglément une théorie, ni à se conformer à un modèle. C'est avant tout résoudre des problèmes, prendre des décisions, agir en situation d'incertitude et souvent d'urgence» (Perrenoud, 1994, pp. 139-140).

L'acte d'enseigner n'est pas confiné à la seule mise en pratique des théories et méthodes acquises lors de la formation initiale, cela dépasse largement ce cadre. Il est émaillé d'aléas et de situations problématiques nouvelles, inhabituelles, inattendues, voire urgentes. C'est le cas des deux imprévus qui jalonnent le récit plus haut: le retard de Youcef et la panne d'ordinateur. Pour résoudre le premier écueil, la professeure mise sur un sourire empathique, indicateur de sa flexibilité pédagogique. Quant à sa seconde intervention, elle est orientée vers l'improvisation et la régulation du savoir disciplinaire à partir des moyens disponibles. Le jugement professionnel de l'intervenante, la personne-ressource centrale, a été mis à rude épreuve dans la mesure où elle devait délibérer dans l'urgence et l'incertitude. Afin d'improviser sur le vif, elle a combiné de manière cohérente réflexion et matériaux existants (l'idée d'assurer elle-même la narration de «la parure» en faisant usage des images, de sa voix et ses intonations, son corps, son répertoire lexical et ses connaissances concernant le contenu didactique). Cette démarche délibérative issue de la pensée en action n'est autre que le reflet d'une adaptation réfléchie, requise par l'inconnu, l'inédit ou l'impasse à surmonter. Cette dernière constitue un écart du chemin prévu ou du plan établi antérieurement lors de la planification du cours qui, à son tour, a fait l'objet d'une modification adaptative importante (vidéo remontée en fonction des contraintes de temps). Ce double travail d'ajustement, réalisé au sein comme au-delà des murs de la classe, contribue à renforcer l'autonomie professionnelle.

Grâce à ce bricolage, une interaction dynamique entre l'abstrait et le concret s'instaure. Le sens se construit par le biais d'une influence réciproque: la théorie éclaire, nourrit et guide l'action et vice-versa. En effet, pour maintenir la continuité des apprentissages, l'enseignante a mis en application ses connaissances théoriques servant à verbaliser le contenu du support didactique (techniques narratives, lexique adéquat, descriptions méticuleuses et intonations variées). Cette expérience pratique lui a révélé la pertinence de la narration orale utilisée comme outil pédagogique alternatif, tout aussi motivant que l'outil technologique.

b- La métacognition

La situation d'enseignement-apprentissage orchestrée par l'enseignante est motivante. L'exploitation de la ressource numérique dans le cadre de la compréhension orale donne aux apprenants l'envie d'apprendre, qui se concrétise par leurs investissements actifs dans les tâches à accomplir. Lors de la phase dédiée à la préécoute, ils sont attentifs aux éléments visuels, à partir desquels ils avancent des anticipations de sens concernant le thème global.

«Comment avez-vous procédé pour identifier la thématique?», cette question les incite à expliquer leurs raisonnements cognitifs et à analyser leurs processus de pensée. Elle sous-tend la démarche professionnelle de la praticienne qui encourage chez eux la métacognition, une notion clé de la psychologie cognitive. Effectivement, «travailler la métacognition revient donc à donner la parole aux élèves pour exprimer leurs processus mentaux et parler de l'apprendre» (Pasquini, 2013, p. 31).

Non seulement chacun d'eux prend conscience de son propre processus de réflexion, il s'enrichit des stratégies mentales explicitées par ses pairs lors

du débat réflexif en classe. Les deux moments cognitifs individuel et collectif interagissent, formant une symbiose entre «comment m’y suis-je pris (e) pour émettre des hypothèses de sens?» et «comment les autres s’y sont-ils pris (es) pour émettre des hypothèses de sens?». La focalisation sur les images, les objets, les émotions, les gestes, les mimiques des personnages, les éléments paratextuels (titre de la vidéo) et les prérequis (relatifs au récit) met en lumière les différents mécanismes mentaux mobilisés pour traiter l’information. À ce titre, ils apprennent à apprendre en analysant et améliorant leurs processus d’acquisition. Ce dernier est guidé par un cheminement intellectuel progressif à travers trois étapes: la verbalisation de la cognition, la comparaison entre les idées partagées et les régulations méta-stratégiques.

La métacognition joue un rôle prépondérant dans l’articulation entre la théorie et la pratique. Les élèves traduisent en actions concrètes leurs savoirs conceptuels antérieurs en construisant du sens à partir des prérequis liés à la nouvelle réaliste et au rôle de l’observation (éléments visuels) dans le décryptage du message véhiculé par le support multimédia. Cette opération amène à réévaluer l’efficacité de ces connaissances, les régule, les fait évoluer en vue d’une réutilisation dans d’autres contextes éducatifs.

4- Conclusion:

En guise de conclusion, il est à propos de souligner que le récit de pratique enseignante établit véritablement des passerelles entre la théorie et la pratique en pédagogie du FLE. En effet, il véhicule des leçons d’apprentissage mises en valeur par la praticienne témoin qui fait un retour réflexif sur sa pratique de classe. Il éclaire ceux et celles qui font leurs

premiers pas dans la profession. Il est aussi inspirant pour les professeurs désireux de revitaliser leurs méthodes de travail.

Notre étude est révélatrice du potentiel formateur et scientifique des histoires de vie de classe. Celles-ci transmettent un savoir pratique ou d'expérience que les chercheurs investissent pour de nouvelles théorisations. Cette immersion dans le réel par le biais de l'écriture narrative octroie au maître l'opportunité d'appréhender de manière palpable la mise en œuvre des concepts théoriques à l'instar du bricolage et de la métacognition, renforçant ainsi son aptitude à les transposer concrètement. Parallèlement, le savoir-agir ou le savoir-intervenir en contexte problématique sert de substrat empirique destiné à édifier de nouvelles conceptualisations qui fécondent l'expérience du terrain.

Compte tenu de ces résultats, une voie prometteuse pour les futures investigations consisterait à promouvoir la narration du vécu enseignant algérien, dans la mesure où elle constitue une ressource didactique précieuse, incarnée par des exemples de retours réflexifs sur l'acte d'enseigner. De plus, l'intégration de ces études de cas au cursus universitaire sous forme d'un module dédié contribuerait à forger et conforter l'articulation entre le prescrit et le réel.

5- Bibliographie:

- Livres:

Émile Durkheim (1922), Éducation et sociologie, Félix Alcan, France.

Gérard Morin & Daniel Olivier-Lamesle (2018), Pratiques de classe et formation: Récit et analyse d'expériences d'un jeune professeur des écoles, De Boeck Supérieur, Belgique.

Philippe Perrenoud (1994), La formation des enseignants entre théorie et pratique, L'Harmattan, France.

Raphaël Pasquini (2013), Quand les récits de pratique enseignante parlent d'apprentissage, Presses de l'Université Laval, Canada.

Roger Mucchielli (1968), La Méthode des Cas, ESF Éditeur, France.

Serge Desgagné (2005), Récits exemplaires de pratique enseignante: Analyse typologique, Presses de l'Université du Québec, Canada.

- Chapitre d'un ouvrage collectif:

François-Pierre Gingras & Catherine Côté (2010), La théorie et le sens de la recherche, Dans Benoît Gauthier (Dir.), Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données (pp. 109-133), Presses de l'Université du Québec, Canada.

- Article du Journal:

Marguerite Altet (1988), ... et pour Intégrer les Innovations: une Formation des Enseignants à l'Analyse de leurs Pratiques, European Journal of Psychology of Education, 3.

- Dictionnaire:

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) (s.d.), Pratique, Dans Trésor de la Langue Française informatisé.

- Sites web:

Philippe Perrenoud (2001), Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance,

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html#copyright (consulté le 20/05/2025).