

Langue d'enseignement et langues en usage : repenser les médiations en classe de français

Language of Instruction and Languages in Use: Rethinking Mediation Practices in the French Language Classroom

Iman Bouzeria*

Institut National de Recherche en Education

iman.bouzeria@inre.dz

Date de réception:17/04/2026	Date de révision:05/05/2026	Date d'acceptation:10/06/2026
------------------------------	-----------------------------	-------------------------------

Résumé

Cet article examine les pratiques langagières mobilisées en classe de français à partir du décalage observé entre les prescriptions didactiques et les interactions effectives. Il s'appuie sur une approche théorique croisant didactique des langues, analyse des interactions et sociolinguistique afin d'interroger le statut de la langue d'enseignement dans des contextes caractérisés par la pluralité linguistique. L'objectif est d'analyser dans quelle mesure les langues en usage participent aux processus d'apprentissage au-delà de leur reconnaissance institutionnelle.

L'analyse met en évidence que ces pratiques, loin de constituer des écarts marginaux, remplissent des fonctions cognitives et interactionnelles dans la construction du sens. En mobilisant la notion de médiation (Conseil de l'Europe, 2020), l'étude propose une relecture des dynamiques de classe et souligne la nécessité d'une articulation entre cadres didactiques et pratiques effectives, notamment dans des contextes plurilingues tels que celui de l'Algérie.

Mots-clés :

Médiation, pratiques langagières, interaction didactique, enseignement du français.

Abstract

This article investigates language practices in the French language classroom through the lens of the gap between pedagogical prescriptions and actual classroom interactions. It adopts a theoretical framework drawing on language didactics, interaction analysis, and sociolinguistics to examine the status of the language of instruction in contexts shaped by linguistic plurality. The study aims to explore how languages in use contribute to learning processes beyond their formal institutional recognition.

The analysis shows that these practices cannot be reduced to marginal deviations; rather, they serve essential cognitive and interactional functions in meaning-making. Drawing on the concept of mediation (Council of Europe,

2020), the study offers a renewed interpretation of classroom dynamics and highlights the need to better align pedagogical frameworks with actual practices, particularly in multilingual settings such as Algeria.

Keywords:

Mediation; Language Practices; Classroom Interaction; French Language Teaching

*Auteur correspondant :

1. INTRODUCTION

Dans de nombreux contextes éducatifs contemporains, l'enseignement des langues s'inscrit dans des environnements caractérisés par la coexistence de plusieurs ressources linguistiques, socialement distribuées et inégalement valorisées. Le cas de l'enseignement du français, en particulier dans des espaces marqués par une histoire linguistique complexe, met en évidence une tension persistante entre la langue d'enseignement prescrite et les langues effectivement mobilisées dans les interactions de classe. Si les textes institutionnels tendent à organiser l'acte d'enseigner autour d'un usage prioritaire, voire exclusif, de la langue cible, les pratiques observables témoignent d'une réalité plus nuancée, où circulent, de manière ponctuelle mais récurrente, des formes de reformulation, d'explicitation ou de passage entre codes linguistiques.

Ce décalage, souvent mentionné mais encore insuffisamment problématisé, interroge les fondements mêmes des cadres didactiques hérités des approches monolingues. Ces dernières, en privilégiant une immersion linguistique stricte, ont contribué à installer une représentation normative de la classe de langue comme espace homogène, au sein duquel toute mobilisation d'autres ressources linguistiques est perçue comme périphérique, voire indésirable. Or, plusieurs travaux en didactique des langues et en sociolinguistique ont montré que les répertoires linguistiques des apprenants ne disparaissent pas sous l'effet de la prescription ; ils continuent d'intervenir dans la construction du sens, souvent de manière implicite et non reconnue (Coste, Moore & Zarate, 2009 ; Castellotti, 2017). Ainsi, l'écart entre norme et usage ne relève pas d'une simple dérive

des pratiques, mais constitue un élément structurant des dynamiques interactionnelles en classe.

Dans cette perspective, l'attention portée aux langues en usage ne se limite pas à une description des phénomènes observables ; elle suppose un déplacement du regard vers les fonctions que ces pratiques assurent dans les processus d'apprentissage. Les interactions didactiques, telles qu'analysées notamment par Francine Cicurel, ne se réduisent pas à la transmission de contenus linguistiques, mais engagent des opérations complexes de co-construction du sens, dans lesquelles les ajustements langagiers jouent un rôle déterminant. De même, les travaux de Peter Bange ont mis en évidence la dimension interactionnelle de l'apprentissage des langues, en soulignant que les échanges en classe constituent des espaces de négociation et d'élaboration progressive des significations. Dans ce cadre, les recours à d'autres langues ou à des formes hybrides ne sauraient être envisagés comme de simples écarts à la norme, mais comme des ressources participant à la régulation des interactions et à la facilitation de la compréhension.

L'évolution récente des cadres de référence européens invite, par ailleurs, à reconsidérer ces pratiques à la lumière de la notion de médiation. Le Volume complémentaire du Conseil de l'Europe (2020) redéfinit en effet la médiation comme un ensemble d'activités par lesquelles un individu contribue à rendre accessibles des contenus, des savoirs ou des interactions à autrui, en mobilisant diverses ressources sémiotiques et linguistiques. Cette approche élargie permet de dépasser une conception strictement instrumentale de la langue pour envisager les pratiques langagières comme des vecteurs de construction partagée du sens. Elle offre ainsi un cadre théorique particulièrement fécond pour analyser les usages effectifs observés en classe, en les inscrivant dans une dynamique de médiation plutôt que dans une logique de déviation par rapport à une norme.

Dès lors, une interrogation centrale se dessine : dans quelle mesure les langues mobilisées dans les interactions de classe, au-delà de la langue d'enseignement prescrite, peuvent-elles être envisagées comme des

formes de médiation pédagogique, et comment leur prise en compte permet-elle de reconfigurer les cadres didactiques de l'enseignement du français ? L'hypothèse qui sous-tend cette contribution est que ces pratiques, bien que rarement formalisées, participent activement à la construction des apprentissages, en assurant des fonctions cognitives et interactionnelles essentielles. Leur reconnaissance ne suppose pas nécessairement leur institutionnalisation rigide, mais appelle une réflexion sur les conditions de leur intégration raisonnée dans les dispositifs d'enseignement.

Pour explorer cette hypothèse, l'article adopte une démarche théorique appuyée sur des travaux en didactique des langues, en sociolinguistique et en analyse des interactions. Il s'organise en quatre temps. Dans un premier moment, il s'agira d'examiner le statut de la langue d'enseignement comme cadre normatif et d'en interroger les limites. La deuxième partie sera consacrée à la description des langues en usage en classe, en mettant en évidence leurs fonctions cognitives et interactionnelles. La troisième section proposera une relecture de ces pratiques à partir de la notion de médiation, telle qu'elle a été récemment redéfinie. Enfin, la dernière partie ouvrira des perspectives didactiques, en réfléchissant aux conditions d'une prise en compte de ces pratiques dans les contextes éducatifs, notamment dans des environnements marqués par une forte diversité linguistique.

Ainsi formulée, cette réflexion entend contribuer à un renouvellement des approches didactiques, en invitant à considérer les pratiques langagières effectives non comme des écarts à corriger, mais comme des ressources à analyser, susceptibles d'éclairer les processus d'apprentissage et de transformation des cadres d'enseignement.

2. La langue d'enseignement comme cadre normatif : fondements et limites

2.1. Construction institutionnelle de la langue d'enseignement

La langue d'enseignement ne constitue pas un simple instrument de communication pédagogique ; elle relève d'une construction institutionnelle qui s'inscrit dans des choix politiques, éducatifs et

sociolinguistiques spécifiques. Dans les systèmes éducatifs modernes, elle est définie à travers des programmes, des référentiels et des prescriptions curriculaires qui en stabilisent les formes et en organisent les usages. Cette stabilisation répond à une double exigence : garantir l'accès des apprenants à une langue standardisée, considérée comme support des savoirs disciplinaires, et assurer une certaine homogénéité des pratiques pédagogiques à l'échelle du système éducatif.

Toutefois, cette construction ne peut être comprise indépendamment des processus de légitimation qui lui sont associés. Comme l'a montré Bourdieu, la langue dite légitime est indissociable des conditions sociales de sa production et de sa reconnaissance ; elle fonctionne comme un instrument de pouvoir symbolique, en instituant certaines formes linguistiques comme normatives et en marginalisant d'autres usages (Bourdieu, 1982). Dans le cadre scolaire, cette légitimité se traduit par la valorisation de la langue d'enseignement comme norme de référence, présentée comme neutre et universelle, alors même qu'elle repose sur des choix historiquement situés.

Dans le domaine de l'enseignement du français, cette dynamique prend une dimension particulière dans les contextes où la langue d'enseignement ne correspond pas aux pratiques linguistiques premières des apprenants. Le français y est souvent construit comme un objet d'apprentissage autonome, distinct des autres ressources langagières disponibles. Cette dissociation contribue à produire une représentation de la classe comme un espace linguistiquement homogène, dans lequel les autres langues sont peu visibles dans les prescriptions, sinon reléguées à des usages informels. Or, les travaux en didactique des langues ont largement remis en question cette vision. Coste, Moore et Zarate soulignent que les compétences langagières des apprenants se construisent à partir d'un répertoire pluriel, dont les différentes composantes interagissent dans les processus d'apprentissage (Coste, Moore & Zarate, 2009). Dans cette perspective, la langue d'enseignement ne peut être envisagée isolément, sans tenir compte des ressources linguistiques mobilisées par les apprenants.

La langue d'enseignement apparaît à la fois comme une nécessité institutionnelle et comme un cadre normatif dont les effets dépassent la simple organisation des contenus. Son analyse suppose de prendre en compte les logiques de légitimation qui la sous-tendent, ainsi que les tensions qu'elle génère dans les pratiques pédagogiques.

2.2. Héritage des approches monolingues en didactique des langues

Les modalités actuelles d'enseignement des langues s'inscrivent dans une histoire didactique marquée par une forte valorisation du modèle monolingue. Ce modèle trouve ses racines dans les méthodes directes et audio-orales, qui reposaient sur le principe d'une exposition exclusive à la langue cible, considérée comme condition nécessaire à son acquisition. Dans cette perspective, le recours à la langue première était perçu comme un obstacle, susceptible de générer des interférences et de ralentir le processus d'apprentissage.

Comme l'a analysé Puren, ces approches ont contribué à structurer durablement les représentations didactiques en installant l'idée selon laquelle la langue cible devait être à la fois le moyen et l'objet de l'enseignement (Puren, 1994). Cette conception s'est prolongée, sous des formes renouvelées, dans les approches communicatives, puis actionnelles, qui, tout en mettant l'accent sur l'usage de la langue en situation, ont souvent maintenu une focalisation prioritaire sur la langue cible.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) s'inscrit dans cette évolution en proposant une conception de l'apprentissage centrée sur l'action et la communication. Toutefois, comme le montrent plusieurs analyses critiques, cette orientation n'a pas toujours conduit à une intégration explicite des autres langues dans les dispositifs didactiques. Castellotti souligne à cet égard que la pluralité linguistique, bien que reconnue dans les discours, reste souvent marginalisée dans les pratiques d'enseignement (Castellotti, 2017).

Cette tension s'explique en partie par la persistance d'un modèle didactique qui associe qualité de l'enseignement et usage exclusif de la langue cible. Dans ce cadre, la classe de langue est conçue comme un espace homogène, où l'exposition maximale à la langue d'apprentissage est privilégiée. Or, ce modèle entre en décalage avec les réalités sociolinguistiques contemporaines, caractérisées par la diversité des parcours linguistiques et la circulation des langues.

Les travaux de Coste, Moore et Zarate (2009) ont précisément montré que les compétences langagières se développent à travers des processus d'interaction entre les différentes langues du répertoire des apprenants. En ce sens, le maintien d'un modèle monolingue tend à limiter la prise en compte de ces dynamiques et à restreindre les possibilités d'exploitation didactique des ressources disponibles.

L'héritage monolingue apparaît comme un cadre structurant qui continue d'influencer les pratiques pédagogiques, tout en étant progressivement interrogé à la lumière des transformations des contextes éducatifs et des avancées théoriques en didactique des langues.

2.3. Effets des normes sur les pratiques pédagogiques

Les cadres normatifs qui définissent la langue d'enseignement produisent des effets tangibles sur les pratiques pédagogiques et sur les interactions en classe. Ces effets ne se traduisent pas par une application mécanique des prescriptions, mais par des formes de régulation plus diffuses, où les enseignants ajustent leurs pratiques en fonction des contraintes institutionnelles et des exigences de la situation d'enseignement.

Dans cette perspective, l'activité enseignante se caractérise par une tension constante entre conformité aux normes et adaptation aux besoins des apprenants. Comme le montre Cicurel, les interactions en classe de langue constituent des espaces de co-construction du sens, dans lesquels les enseignants modulent leurs interventions en fonction des réactions des apprenants et des difficultés rencontrées (Cicurel, 2011). Cette dynamique

implique des ajustements langagiers qui ne sont pas toujours anticipés dans les dispositifs didactiques.

Les travaux de Bange mettent en évidence le rôle central de l'interaction dans les processus d'apprentissage, en soulignant que la compréhension se construit à travers des négociations successives entre les participants (Bange, 1996). Dans ce cadre, les choix linguistiques opérés par les enseignants apparaissent comme des instruments de régulation permettant de faciliter l'accès au sens et de maintenir la continuité des échanges.

Par ailleurs, l'analyse des pratiques enseignantes développée par Bucheton et Soulé montre que l'activité pédagogique repose sur un ensemble de gestes professionnels articulés autour de préoccupations multiples, parfois simultanées (Bucheton & Soulé, 2009). Cette complexité conduit les enseignants à mobiliser des ressources variées, y compris linguistiques, pour répondre aux exigences de la situation. Ces ajustements ne relèvent pas d'une transgression des normes, mais d'une adaptation nécessaire aux conditions effectives de l'enseignement.

Cependant, ces pratiques restent souvent en tension avec les cadres institutionnels. Leur caractère situé et contextuel les rend difficilement intégrables dans des prescriptions générales fondées sur la standardisation. Elles tendent ainsi à être invisibilisées dans les discours didactiques, alors même qu'elles jouent un rôle structurant dans les processus d'apprentissage.

L'analyse des effets des normes linguistiques conduit ainsi à mettre en évidence une tension constitutive de l'enseignement des langues : d'un côté, la recherche de stabilité et d'homogénéité portée par les prescriptions institutionnelles ; de l'autre, la nécessité d'adaptation qui caractérise les pratiques effectives. Cette tension ne saurait être envisagée comme un simple dysfonctionnement ; elle constitue au contraire un point d'appui pour repenser les cadres didactiques, en tenant compte de la complexité des situations d'enseignement et des ressources mobilisées par les acteurs.

3. Langues en usage et dynamiques interactionnelles

3.1. Diversité des ressources langagières mobilisées en situation

L'analyse des interactions en classe de français met en évidence une réalité qui excède les cadres normatifs précédemment décrits : les échanges pédagogiques ne se limitent pas à l'usage exclusif de la langue d'enseignement, mais s'appuient sur une pluralité de ressources langagières mobilisées de manière située. Ces ressources émergent au fil de l'interaction, en réponse à des besoins de compréhension, d'explicitation ou de régulation, sans nécessairement faire l'objet d'une planification didactique préalable.

Les travaux en didactique des langues ont identifié différentes formes de ces pratiques, parmi lesquelles figurent les reformulations, les traductions ponctuelles, les alternances codiques ou encore les commentaires métalinguistiques. Cicurel souligne que l'activité enseignante repose sur une capacité d'ajustement continu du discours pédagogique, en fonction des réactions des apprenants et des obstacles rencontrés (Cicurel, 2011). Dans cette perspective, les choix langagiers s'inscrivent dans une dynamique interactionnelle qui ne peut être réduite à l'application de prescriptions.

Ces phénomènes doivent être replacés dans une conception élargie des compétences langagières. Comme le montrent Coste, Moore et Zarate, celles-ci se construisent à partir d'un répertoire pluriel, dont les différentes composantes sont mobilisées de manière complémentaire selon les situations (Coste, Moore & Zarate, 2009). Le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) prolonge cette perspective en mettant en évidence la valeur didactique des ressources linguistiques diverses, envisagées comme des leviers pour l'apprentissage plutôt que comme des obstacles (Candelier et al., 2012).

Les langues en usage en classe ne constituent pas des éléments périphériques du processus d'enseignement-apprentissage ; elles participent pleinement à la construction du sens et à l'élaboration des savoirs, en interaction avec la langue d'enseignement.

3.2. Fonctions cognitiveset interactionnelles des pratiques langagières

Au-delà de leur diversité formelle, ces pratiques remplissent des fonctions spécifiques qui éclairent leur rôle dans les processus d'apprentissage. Du point de vue cognitif, elles contribuent à l'accès au sens en facilitant la compréhension de contenus complexes. Le recours ponctuel à d'autres ressources linguistiques peut ainsi réduire la charge cognitive associée au traitement simultané de la langue et du contenu, en permettant une clarification plus rapide des notions en jeu (Sweller, 2011).

Toutefois, ces processus ne peuvent être appréhendés indépendamment de leur inscription interactionnelle. Les travaux de Bange ont montré que la compréhension se construit à travers des séquences de négociation où les interlocuteurs ajustent progressivement leurs interprétations (Bange, 1996). Cette dimension négociée de l'apprentissage est également mise en évidence dans les recherches sur le discours de classe, qui soulignent le rôle central de l'interaction dans la construction des savoirs.

Dans cette perspective, les analyses proposées par Walsh mettent en évidence la notion de « compétence interactionnelle en classe », définie comme la capacité des enseignants et des apprenants à mobiliser les ressources linguistiques de manière adaptée aux exigences de la situation (Walsh, 2011). Les pratiques langagières observées en classe apparaissent alors comme des outils de régulation permettant de maintenir la continuité des échanges, de soutenir l'engagement des apprenants et de favoriser la co-construction du sens.

Ces pratiques remplissent ainsi une double fonction : elles facilitent l'accès aux contenus tout en structurant l'espace interactionnel dans lequel se déploie l'apprentissage. Leur analyse invite à dépasser une lecture strictement normative pour en saisir les logiques internes et les effets sur les dynamiques de classe.

3.3. Pratiques langagières et médiation

La notion de médiation, telle qu'elle est redéfinie dans le Volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2020), offre un cadre particulièrement pertinent pour interpréter ces pratiques. Elle désigne l'ensemble des activités par lesquelles un acteur contribue à rendre accessibles des contenus, des discours ou des interactions à autrui, en mobilisant des ressources linguistiques et sémiotiques variées.

Cette redéfinition marque un déplacement notable par rapport aux conceptions antérieures : la médiation ne se limite plus à la traduction ou à la reformulation, mais englobe un ensemble de processus de co-construction du sens, incluant la simplification, l'explicitation ou la mise en relation de savoirs. Piccardo souligne que cette évolution s'inscrit dans une reconnaissance accrue du plurilinguisme comme ressource pour l'apprentissage, en lien avec les pratiques effectives des locuteurs (Piccardo, 2019).

Dans cette perspective, les langues en usage en classe peuvent être interprétées comme des ressources médiatrices, mobilisées pour faciliter l'accès aux contenus et soutenir les interactions. Cette lecture permet de dépasser l'opposition entre langue d'enseignement et autres langues, en mettant l'accent sur les fonctions assurées par les pratiques langagières plutôt que sur leur statut institutionnel.

Elle conduit également à reconsidérer le rôle de l'enseignant, non plus seulement comme transmetteur de savoirs, mais comme médiateur, capable d'ajuster ses interventions en fonction des besoins des apprenants. Cette conception rejoint les analyses de Cicurel, qui mettent en évidence la dimension interactionnelle et adaptative de l'activité enseignante (Cicurel, 2011).

L'intégration de la notion de médiation dans l'analyse des pratiques langagières invite à repenser les cadres didactiques de l'enseignement du français. Elle ne conduit pas à formaliser de manière rigide des pratiques qui relèvent de l'adaptation situative ; elle suppose plutôt un déplacement

du regard, consistant à reconnaître leur rôle dans les processus d'apprentissage.

Dans cette perspective, les approches plurielles des langues, telles que développées dans le cadre du CARAP, offrent des pistes pour articuler les ressources linguistiques des apprenants avec les objectifs d'enseignement (Candelier et al., 2012). Elles invitent à dépasser une logique d'exclusion pour adopter une approche plus ouverte, centrée sur les fonctions des pratiques langagières.

Le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2020) s'inscrit dans cette évolution en proposant une conception de l'apprentissage comme activité sociale, dans laquelle les individus mobilisent l'ensemble de leurs ressources pour agir et interagir. Dans ce cadre, les pratiques observées en classe apparaissent non comme des écarts à corriger, mais comme des indicateurs de la complexité des situations d'enseignement.

L'analyse des langues en usage à travers le prisme de la médiation permet de mieux comprendre les processus par lesquels le sens se construit dans l'interaction. Elle met en évidence le rôle des pratiques langagières dans la régulation des échanges et l'accès aux contenus, en les replaçant au cœur des dynamiques d'apprentissage.

4. Enjeux didactiques et perspectives de reconfiguration

4.1. Cadres normatifs et pratiques effectives

L'analyse des pratiques langagières en classe met en évidence un décalage récurrent entre les cadres normatifs qui structurent l'enseignement du français et les dynamiques interactionnelles observées. Ce décalage ne saurait être interprété comme une simple divergence entre prescriptions et pratiques ; il renvoie à des logiques différentes d'organisation de l'activité pédagogique. D'un côté, les cadres institutionnels visent à stabiliser les usages et à garantir une certaine homogénéité des enseignements. De l'autre, les situations de classe

exigent des ajustements continus, en fonction des besoins des apprenants et des conditions de l'interaction.

Dans cette perspective, les pratiques langagières mobilisées en situation apparaissent comme des réponses à des contraintes pédagogiques concrètes, plutôt que comme des écarts à la norme. Comme le suggère le Conseil de l'Europe, la médiation constitue une dimension essentielle de l'activité langagière, en ce qu'elle permet de rendre accessibles des contenus et de soutenir les interactions (Conseil de l'Europe, 2020). Les observations réalisées invitent ainsi à considérer que les cadres actuels, lorsqu'ils sont appliqués de manière strictement monolingue, peinent à rendre compte de la complexité des situations d'enseignement.

4.2. Reconnaître les ressources langagières sans les rigidifier

La prise en compte des langues en usage en classe ne conduit pas nécessairement à leur formalisation systématique dans les dispositifs didactiques. Une telle formalisation risquerait de transformer des pratiques situées, souples et adaptatives en procédures standardisées, perdant ainsi leur efficacité contextuelle. L'enjeu ne réside donc pas dans l'élaboration de modèles prescriptifs, mais dans la reconnaissance du rôle que ces pratiques jouent dans les processus d'apprentissage.

Les approches plurielles, telles que développées dans le cadre du CARAP, proposent à cet égard des pistes intéressantes en mettant l'accent sur la mobilisation des ressources linguistiques des apprenants comme levier d'apprentissage (Candelier et al., 2012). Toutefois, leur intégration dans les pratiques d'enseignement suppose une réflexion sur les conditions de leur mise en œuvre, afin d'éviter une instrumentalisation qui en réduirait la portée.

Dans cette optique, la notion de médiation permet d'envisager ces pratiques non comme des objets à enseigner en tant que tels, mais comme des ressources à mobiliser de manière contextualisée. Piccardo souligne que la médiation, dans le cadre du CECRL, ouvre la voie à une conception plus souple des compétences langagières, fondée sur l'articulation entre les différentes ressources du répertoire des apprenants (Piccardo, 2019).

4.3. Implications pour la formation des enseignants

La reconnaissance des dynamiques interactionnelles et des ressources langagières mobilisées en classe soulève des enjeux spécifiques pour la formation des enseignants. Il ne s'agit pas d'introduire de nouvelles prescriptions, mais de développer une capacité d'analyse des situations d'enseignement, permettant de comprendre les fonctions des pratiques langagières dans les processus d'apprentissage.

Dans cette perspective, les travaux sur les gestes professionnels montrent que l'activité enseignante repose sur une gestion simultanée de préoccupations multiples, impliquant des ajustements constants (Bucheton & Soulé, 2009). La prise en compte des langues en usage suppose dès lors de renforcer la dimension réflexive de la formation, en outillant les enseignants pour analyser leurs pratiques et en saisir les enjeux didactiques.

Par ailleurs, les recherches sur les interactions en classe mettent en évidence l'importance de la compétence interactionnelle, entendue comme la capacité à mobiliser les ressources linguistiques de manière adaptée aux situations (Walsh, 2011). Cette compétence, rarement explicitée dans les dispositifs de formation, apparaît pourtant centrale pour comprendre les dynamiques d'enseignement-apprentissage.

4.4. Articulation entre normes et pratiques

Les analyses développées dans cet article invitent à envisager une évolution des cadres didactiques, non pas dans une logique de substitution, mais dans une perspective d'articulation avec les pratiques effectives. Il ne s'agit pas de remettre en cause la nécessité de la langue d'enseignement comme référence, mais de reconnaître que son usage s'inscrit dans des dynamiques interactionnelles plus larges. Cette perspective suppose de considérer les pratiques effectives non comme des écarts à encadrer, mais comme des indicateurs des conditions réelles de l'apprentissage.

Dans ce cadre, la médiation constitue un point d'appui pour repenser les relations entre langue d'enseignement et langues en usage. Elle permet

de dépasser une opposition binaire entre norme et pratique, en mettant l'accent sur les processus par lesquels le sens se construit dans l'interaction. Comme le souligne le Conseil de l'Europe, l'apprentissage des langues s'inscrit dans une activité sociale où les individus mobilisent l'ensemble de leurs ressources pour agir et interagir (Conseil de l'Europe, 2020).

Ainsi, une approche renouvelée de la didactique du français pourrait consister à articuler plus étroitement les cadres institutionnels et les pratiques observées, en reconnaissant la diversité des ressources mobilisées par les acteurs. Une telle perspective ne vise pas à prescrire de nouveaux modèles, mais à ouvrir un espace de réflexion sur les conditions d'une prise en compte raisonnée des pratiques langagières dans les situations d'enseignement.

4.5. Perspectives pour le contexte algérien

L'analyse des pratiques langagières en classe de français prend une résonance particulière dans le contexte algérien, caractérisé par une configuration linguistique complexe, où coexistent plusieurs langues aux statuts différenciés. L'arabe standard, langue de scolarisation, le français, langue d'enseignement dans certaines disciplines et langue étrangère dans d'autres, ainsi que les variétés d'arabe dialectal et les langues amazighes, constituent un environnement linguistique dans lequel les apprenants développent des répertoires pluriels.

Dans ce contexte, les interactions de classe se trouvent nécessairement traversées par cette diversité, même lorsque les cadres institutionnels privilégient un usage normé de la langue d'enseignement. Les pratiques langagières observées ne peuvent dès lors être dissociées de cet arrière-plan sociolinguistique, qui conditionne les modes d'accès au sens et les stratégies de compréhension mobilisées par les apprenants.

Plusieurs travaux consacrés aux politiques linguistiques éducatives en Algérie ont mis en évidence les tensions entre les orientations institutionnelles et les pratiques effectives, notamment dans l'enseignement des langues (Benrabah, 2007 ; Taleb Ibrahim, 1997). Ces

tensions se traduisent, dans la classe, par des ajustements langagiers qui permettent de gérer les écarts entre les compétences linguistiques attendues et les ressources effectivement disponibles.

Dans cette perspective, la prise en compte des langues en usage ne constitue pas un enjeu secondaire, mais un élément central pour comprendre les dynamiques d'apprentissage. Elle invite à envisager les pratiques pédagogiques non comme l'application de modèles abstraits, mais comme des activités situées, inscrites dans un environnement linguistique spécifique.

Toutefois, une telle prise en compte ne peut se traduire par une formalisation directe dans les programmes ou les prescriptions. Elle suppose plutôt une évolution des regards portés sur les pratiques, en particulier dans la formation des enseignants, où la question des ressources langagières reste encore peu explicitée. Comme le souligne le Conseil de l'Europe (2020), la médiation offre un cadre permettant d'intégrer ces dimensions sans remettre en cause les objectifs d'apprentissage de la langue d'enseignement.

Ainsi, dans le contexte algérien, une approche attentive aux dynamiques interactionnelles et aux ressources langagières mobilisées en classe pourrait contribuer à une meilleure articulation entre cadres institutionnels et pratiques effectives. Elle ouvre des perspectives pour une réflexion renouvelée sur l'enseignement du français, en tenant compte des spécificités sociolinguistiques et des conditions réelles de l'apprentissage.

5. CONCLUSION

L'analyse développée dans cet article met en évidence un décalage structurel entre les cadres normatifs qui organisent l'enseignement du français et les pratiques langagières effectivement mobilisées dans les interactions de classe. Ce décalage ne relève pas d'une simple inadéquation entre prescriptions et mises en œuvre, mais renvoie à une tension constitutive des situations d'enseignement, où la stabilisation des normes se trouve constamment réajustée au contact des dynamiques interactionnelles. Dans cette perspective, les pratiques observées ne

peuvent être réduites à des écarts périphériques : elles participent pleinement aux processus de construction du sens, en assurant des fonctions à la fois cognitives et interactionnelles.

L'un des apports de cette contribution réside dans la relecture de ces pratiques à partir de la notion de médiation, telle qu'elle est redéfinie dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2020). En déplaçant l'attention des statuts linguistiques vers les fonctions assurées dans l'interaction, cette approche permet de dépasser une opposition trop souvent implicite entre langue d'enseignement et autres ressources langagières. Elle met en lumière des processus de co-construction du sens qui échappent en grande partie aux cadres didactiques formalisés, tout en jouant un rôle déterminant dans les apprentissages.

Ce déplacement du regard conduit à interroger les conditions dans lesquelles les cadres didactiques peuvent intégrer, sans les rigidifier, des pratiques qui relèvent par nature de l'ajustement de situation. L'enjeu ne se situe pas dans l'élaboration de nouveaux modèles prescriptifs, mais dans la capacité à articuler les cadres existants avec les pratiques effectives, en reconnaissant la diversité des ressources mobilisées par les acteurs. Dans cette optique, la formation des enseignants apparaît comme un levier central, non pas en vue d'introduire de nouvelles normes, mais pour développer une compétence d'analyse des situations d'enseignement, attentive aux dimensions interactionnelles et aux processus de médiation.

Dans le contexte algérien, cette réflexion prend une portée particulière. La pluralité linguistique qui caractérise les parcours des apprenants ne constitue pas un simple arrière-plan sociolinguistique, mais un élément structurant des dynamiques de classe. Les pratiques langagières observées s'inscrivent dans cet environnement et en portent les traces, ce qui invite à dépasser une lecture homogénéisante des situations d'enseignement. Dès lors, la prise en compte des langues en usage apparaît moins comme un ajustement pédagogique que comme une condition pour appréhender les modalités réelles d'accès au sens et de participation aux interactions.

Sans remettre en cause la fonction structurante de la langue d'enseignement, l'analyse invite à envisager une didactique du français attentive aux processus de médiation qui traversent les situations de classe. Une telle orientation ne vise pas à substituer un modèle à un autre, mais à ouvrir un espace d'analyse permettant de mieux comprendre les relations entre normes, pratiques et apprentissages. Elle appelle, en ce sens, à une réflexion renouvelée sur les cadres didactiques, fondée sur une prise en compte plus explicite de la complexité des situations d'enseignement et des ressources effectivement mobilisées par les acteurs.

6. Liste bibliographique

Articles de revue

- BANGE, Peter (1996), « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor*, Paris, n° 4, pp. 189–202.
- BUCHETON, Dominique & SOULÉ, Yves (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, Rennes, vol. 3, n° 3, pp. 29–48.
- SWELLER, John (2011), « Cognitive Load Theory », *Psychology of Learning and Motivation*, San Diego, vol. 55, pp. 37–76.

Ouvrages

- BOURDIEU, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris : Fayard, France.
- CASTELLOTTI, Véronique (2017), *Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris : Didier, France.
- CICUREL, Francine (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier, France.
- COSTE, Daniel ; MOORE, Danièle & ZARATE, Geneviève (1997/2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, France.
- PUREN, Christian (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*, Paris : Didier, France.
- WALSH, Steve (2011), *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*, London: Routledge, Royaume-Uni.
- BENRABAH, Mohamed (2007), *Language-in-Education Planning in Algeria: Historical Development and Current Issues*, New York: Springer, États-Unis.
- TALEB IBRAHIMI, Khaoula (1997), *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, Alger : El Hikma, Algérie.

Rapports institutionnels / ouvrages collectifs

- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier, France.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2020), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, France.
- CANDELIER, Michel et al. (2012), *CARAP – Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, France.

Chapitre d'ouvrage

- PICCARDO, Enrica (2019), « Plurilingualism and mediation: A CEFR perspective », in North, Brian et al. (dir.), *The CEFR Companion Volume*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, France.