

Les pratiques langagières : tremplin vers une interdisciplinarité assumée

Language practices: a springboard to an assumed interdisciplinarity.

Auteur 1 : Ismail GARNIT.

Ismail GARNIT

Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE)

Université MOHAMMED V- Rabat

STRUCTURE DE RECHERCHE :

EDUCATION, CULTURE, ARTS, ET DIDACTIQUE DE LA LANGUE ET DE LA LITTÉRATURE

FRANCAISES (ECADLLF). – Maroc

ORCID ID: 0009-0001-8851-4035

Déclaration de divulgation : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : Ismail GARNIT (2026) « Les pratiques langagières : tremplin vers une interdisciplinarité assumée », African Scientific Journal « Volume 03, Num 37 » pp: 0774 – 0793.



DOI : 10.5281/zenodo.21719323

Copyright © 2026 – ASJ



Résumé

Cet article s'intéresse à l'étude du rôle du langage dans la construction des savoirs scolaires et à son potentiel comme vecteur d'interdisciplinarité au secondaire qualifiant marocain. À partir d'un corpus constitué de séances filmées dans deux disciplines distinctes : le français et les sciences de l'ingénieur, l'étude adopte une approche didactique comparée pour analyser les pratiques langagières en situation d'interaction. L'examen d'indicateurs tels que la reformulation, l'étayage, ou l'étranglement montre que ces gestes professionnels didactiques langagiers dépassent la simple médiation pédagogique : ils participent à la secondarisation des savoirs et à l'institution de la classe en communauté discursive disciplinaire scolaire. Exploités conjointement, ces indicateurs offrent la possibilité de réduire le cloisonnement disciplinaire et permettent d'ouvrir un espace de circulation et de synergie entre les disciplines. Bien que l'enquête repose sur un corpus limité, elle met en lumière l'intérêt de considérer les usages langagiers comme leviers pour repenser l'interdisciplinarité et enrichir la formation des enseignants.

Mots clés : interdisciplinarité, pratiques langagières, langage, disciplines, communauté discursive disciplinaire scolaire, co-construction du sens.

Abstract

This article examines the role of language in the construction of school knowledge and its potential as a vehicle for interdisciplinarity in Moroccan upper secondary education. Utilizing a corpus composed of video-recorded sessions from two distinct disciplines—French and Engineering Sciences—this study adopts a comparative didactic approach to analyze language practices in interactional contexts. The examination of indicators such as reformulation, scaffolding, and estrangement demonstrates that these professional gestures transcend mere pedagogical mediation; rather, they actively contribute to the secondarization of knowledge and the establishment of the classroom as a school disciplinary discursive community. When leveraged jointly, these indicators offer the potential to mitigate disciplinary compartmentalization and to foster a space for cross-disciplinary circulation and synergy. Although the investigation relies on a limited corpus, it highlights the value of conceptualizing linguistic practices as levers to rethink interdisciplinarity and enrich teacher training.

Keywords: interdisciplinarity, language practices, language, disciplines, school disciplinary discursive community, co-construction of meaning.

Introduction

Dans un contexte où le cloisonnement entre les disciplines est de plus en plus décrié tout en demeurant fortement et profondément ancré dans les cultures et les pratiques scolaires, la mise en place d'une approche plus globale et plus intégrée des apprentissages s'impose désormais comme une nécessité plus pressante que jamais, tant pour les enseignants et les apprenants que pour l'institution.

Même réduite à sa signification la plus élémentaire, l'interdisciplinarité désigne un échange interactionnel visant la création d'un état d'enrichissement et de fécondation mutuelle entre les disciplines (Cuq, 2003). Elle nécessite la mobilisation et la mise en commun de concepts, de démarches et de méthodes issus de deux ou plusieurs disciplines afin de produire un savoir nouveau, faciliter la compréhension d'objets d'étude ou encore de résoudre des problèmes en profitant de la synergie entre les disciplines.

Notre vision, à travers la présente contribution est d'explorer les opportunités que peut offrir le langage comme vecteur pour une interdisciplinarité efficiente et épanouie.

Plus concrètement, nous proposons l'expérimentation d'une grille conceptuelle permettant d'analyser la portée des usages langagiers en situation d'interaction didactique. Notre approche, qualitative descriptive, suggère une remise en question réflexive des rôles, des apports et de la pertinence d'éléments familiers et d'autres moins familiers de toute pratique enseignante. L'objectif étant de considérer sous un angle nouveau les interactions verbales en classe en vue d'ouvrir les voies à une plus grande solidarité entre les disciplines.

Interroger le rôle du langage dans la co-construction des connaissances (Bautier, 1997 ; Jaubert, Rebière & Bernié, 2012) reviendrait à admettre qu'il n'est pas de savoir sans langage, pas plus qu'il n'est pas de savoir qui ne soit pas dicible par des mots. De ce fait, il serait judicieux de se pencher sur ce que pourraient gagner les différentes didactiques disciplinaires « à observer le rôle que joue le langage dans la construction des connaissances » (Bernié, 2002, p. 77).

Notre propos dans la présente contribution est qu'une analyse minutieuse, méthodique et solidement outillée des interactions verbales en classe permettrait de mettre au jour des structures, des schèmes et des mécanismes communs à des disciplines très éloignées à première vue, et qui n'ont, pour tout point commun que le seul fait d'être dispensées dans une même langue : le français.

1. Méthodologie de travail

Pour les besoins de l'étude nous avons constitué un corpus composé de séances filmées dans les deux disciplines susmentionnées. Pour la classe de français, l'objet d'étude a porté sur des

séances de lecture littéraire dans le cadre des progressions annuelles et ordinaires des enseignants. En ce qui concerne les sciences de l'ingénieur, le corpus observé représente une séquence portant sur l'étude des concepts de rotation et de translation.

Nous avons opté pour une approche non intrusive et non participante pour recueillir des données aussi brutes que possible. Afin d'éviter que notre présence n'altère la qualité ou le déroulement des échanges, nous avons laissé aux enseignants le soin d'enregistrer eux-mêmes les séances.

2. Présentation rapide du corpus

En classe de français, le corpus porte sur des séances de lecture qui s'inscrivent dans le module *Antigone* de la première année du baccalauréat. Il s'agit d'une classe de STE (Sciences et Techniques Electriques) composée de 30 élèves.

En sciences de l'ingénieur, il est question d'une classe de tronc commun technique contenant 20 élèves. L'intitulé du cours est « Liaisons et schématisations » qui vise à présenter un contenu disciplinaire nouveau pour les élèves : la notion de mouvement et ses différentes reconfigurations.

3. Le langage : une notion épaisse

Langue n'est pas langage. En effet si la première renvoie à un ensemble de signes vocaux et/ou graphiques propres aux membres d'une communauté donnée qui les utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux (Larousse, n.d.), le second, quant à lui, désigne l'usage personnel que fait l'individu de la langue. De ce fait, l'école devient ainsi un « lieu de rupture et de continuité » (Jaubert & Rebière, 2021, p. 5) dans la mesure où elle permet aux élèves de rompre avec les manières ordinaires et quotidiennes de voir et de concevoir le monde pour aller vers des pratiques plus rationnelles et plus scientifiques. Cette rupture avec les représentations issues des sphères quotidiennes et familiales se fait principalement par le biais du langage. Ainsi, s'opère une mise à distance progressive des concepts spontanés et une adhésion croissante à des concepts plus scientifiques (Vygotski, 1934/1985).

Partant, plus le savoir va tendre à se disciplinariser chez les élèves, plus il aura tendance à prendre une forme scripturale plus conforme aux attentes des disciplines (Jaubert & Rebière, 2020). Ces dernières conditionnent le rapport au langage et contraignent à des manipulations langagières prudentes, conscientes et délibérées qui, ce faisant, éloignent les apprenants du monde quotidien et les poussent vers des pratiques propres aux genres discursifs en dépôt dans les pratiques professionnelles des enseignants (Jaubert & Rebière, 2020).

On incite les apprenants à changer leur façon de faire des choses avec les mots (Bruner, 1983) et leur manière de s'exprimer sur les objets du monde réel en adhérant à des genres de discours dits « seconds » au détriment d'autres genres dits « premiers » (Bakhtine, 1984).

3.1. La communauté discursive disciplinaire scolaire

Le langage revêt une importance particulière en ce qu'il permet la création de nouvelles façons de rendre compte des réalités du monde. François (1990) souligne que le langage est créateur, voire multiplicateur de mondes. Il ne permet pas seulement la transmission de savoirs, mais également la création de mondes discursifs à part entière : médecine, sports, mathématiques, médias etc. Chacun de ces mondes discursifs est spécifique de par la nature, les pratiques et les manipulations de la langue qu'il engendre, autorise, exige ou proscriit. L'école, notamment à travers le langage, se donne pour mission de réduire la part des savoirs spontanés et quotidiens des apprenants au profit de savoirs plus scientifiques : c'est le concept de « secondarisation » (Bautier & Goigoux, 2004 ; Jaubert, Rebière, & Pujo, 2010). Ce long et lent processus, enclenché dès les premières années de scolarité accompagne l'élève tout au long de son parcours scolaire, de la maternelle à l'université, voire au-delà.

La secondarisation du savoir en tant que processus de transposition, se fait essentiellement à travers le langage, mais aussi à l'aide d'autres outils et procédés complexes et interconnectés comme la coactivité élève-maitre, les interactions avec les pairs, ou encore les genres de discours.

Le langage devient donc, de fait, le principal outil du processus de « transmutation » (Jaubert & Rebière, 2020) des concepts spontanés en concepts savants. Chaque discipline scolaire conditionne différemment les circonstances et les échanges nécessaires à la création du savoir qui lui est dévolu.

Comme toute sphère d'activité humaine est génératrice de genres discursifs qui lui sont propres (Maingueneau, 1984), chaque communauté professionnelle posséderait donc son propre langage pour faire part et rendre compte de son domaine d'activité. C'est ce qu'on appelle la « communauté discursive » (Jaubert, Rebière & Bernié, 2004). Etant donné que l'école n'échappe pas à ce constat, il serait donc plus pertinent, par souci de clarté, de privilégier l'expression de « communauté discursive disciplinaire scolaire » (Bernié, 2002). Partant, chaque discipline scolaire contribue à créer son propre univers discursif. Par extension, à l'école, il y aurait, en principe, autant de communautés discursives disciplinaires scolaires que de disciplines.

De ce point de vue, l'école devient également un lieu « d'étrangement » où les élèves sont confrontés à des situations inédites et inhabituelles en totale rupture avec leur cadre spontané, et, qui dépassent celui des « apparences premières » (Jaubert et Rebière, 2021).

L'impact du travail du langage sur l'apprentissage se fait ainsi par petits mouvements de glissement du point de vue énonciatif (Rabatel, 2012 ; Jaubert & Rebière, 2011) des apprenants. Ces changements progressifs du positionnement énonciatif sont repérables notamment à travers un certain nombre de pratiques et d'indices, cognitifs soient-ils ou langagiers comme les gestes de reprise-reformulation, les catégorisations ou encore les thématisations (Jaubert et Rebière, 2020).

3.2. Les pratiques langagières

La notion de pratiques langagières trouve son origine en sociolinguistique, notamment dans les travaux d'Elisabeth Bautier sur le langage et les inégalités sociales. Le néologisme « pratique langagière » quant à lui, a été créé par Josiane Boutet et son équipe en 1976 à la suite de travaux antérieurs d'Antoine Culioli qui a présenté « *les activités langagières* » par opposition aux « *activités linguistiques* » ; les premières désignant l'activité des locuteurs, tandis que les secondes renvoient aux activités des linguistes (Boutet, 2021).

Ramenées à l'échelle sociale, les pratiques langagières, restent caractérisées par deux aspects fondamentaux : les rapports de force et les praxis (Boutet, 2021). D'une part, la société, les conventions et les normes des hiérarchisations sociales décident de qui peut parler et qui ne le peut pas, qui mérite d'être écouté et qui mérite d'être écarté : ce sont là les rapports de forces. D'autre part, les pratiques langagières sont des pratiques sociales qui agissent et transforment le monde, ce sont les praxis (Boutet, 2021).

Ainsi, nous apprenons dans l'indispensable *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* que : « Parler de pratiques langagières, c'est donc analyser les fonctionnements du langage en contexte, c'est s'interroger sur la production de sens et d'effets, c'est enfin interroger le rapport du sujet au langage » (Delcambre, (2010), p. 169).

La prise en compte des pratiques langagières comme facteur clé à l'école trouve sa justification dans plusieurs facteurs. Ainsi, les mutations profondes que connaît l'espace de l'école sur tous les plans, rend nécessaire, sinon obligatoire de revoir les modalités de considérer les prestations des apprenants et des enseignants. Il a été ainsi observé, ces dernières années, une plus grande attention accordée à l'oral au sein des salles de cours. Toutefois, ce regain d'intérêt pour les productions orales des élèves est loin de permettre une véritable équité sociale à l'école (Bautier, 2009). De même, il a été remarqué un sursaut de conscience depuis le début des années

2000 ayant mené soudainement à un bouleversement total quant au regard porté sur le statut des élèves, qui passent ainsi du rôle de simples consommateurs passifs de la parole de l'enseignant à celui « d'êtres scolaires de parole et d'énonciation » (Bautier, 2009).

3.3. Quel intérêt didactique pour l'analyse des pratiques langagières ?

Gérer sa parole en classe n'est pas une habileté professionnelle innée, de même que son impact sur le développement des compétences des élèves n'est pas minime. Un enseignement-apprentissage efficace permettant de co-construire du sens reste souvent tributaire de la qualité des échanges langagiers en situation d'interaction. Il ne faut pas entendre par ce propos qu'il faut réduire ce processus au seul langage. Néanmoins, il ne faut pas non plus oublier que « L'action du maître est fondamentalement langagière, y compris lorsqu'il se tait » (Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro, & Larguier, 2004, p. 37)

Ainsi, rien que le style de poser ses questions en classe peut être déterminant dans les échanges qui s'en suivent. Entre une interrogation totale formulée par un « *est-ce que* » qui force souvent l'élève à se murer dans une réponse de type oui/non et une question formulée sur un ton du genre « que pensez-vous de ? » Ou encore « êtes-vous d'accord ? » l'impact sur l'engagement et l'investissement personnels attendus de l'apprenant ne peut, bien évidemment, pas être le même.

Face aux défis posés par la gestion de leur parole en classe, qui est une « *parole épaisse* » (Bucheton et al., 2004, p. 41), les enseignants débutants ont tendance à trop monopoliser la parole pour combler leur gestion déficitaire.

3.4. Langage et co-construction du sens

Un exemple, somme toute banal, permet de prendre conscience de l'étroite liaison entre langage et apprentissage (Bautier, 1997 ; Jaubert & Rebière, 2011). Ainsi, à travers l'échange qui suit, nous souhaitons mettre en évidence une réalité essentielle à notre sens : le langage demeure un facteur incontournable dans la construction commune des savoirs et des savoir-faire au sein de toute pratique enseignante, perçue comme action conjointe entre l'enseignant et les apprenants (Sensevy, 2008).

Soit à titre d'exemple l'échange suivant :

Enseignant : *(qui s'adresse aux élèves qui viennent tout juste d'arriver et sont encore en train de s'installer) Ilyass, s'il te plaît, pas de casquette en classe ! Et puis change de place ! je t'avais déjà demandé de ne jamais t'asseoir à côté de Brahim.*

Elève : *monsieur, je n'ai pas fait rien¹ !*

Enseignant : *change de place ou tu vas changer de classe (le prof lui insinue qu'il va le faire sortir).*

Les élèves commencent à rire et à regarder Ilyass qui change de place.

Même complètement décontextualisé, cet exemple offre la possibilité de se faire une idée sur le rôle fondamental que jouent les échanges verbaux en classe. Bien que chronologiquement situé dans les tout premiers moments de la séance, et avant même le commencement du travail didactique effectif, la conversation permet de comprendre l'importance que revêt la parole dans l'acte constitutif de production de sens. En effet, l'enseignant qui adresse un message moqueur à son élève, menaçant de le faire expulser s'il ne changeait pas de place, ne formule pas sa demande sur un ton explicite. Pourtant les élèves n'éprouvent aucune difficulté à débusquer l'intention réelle de l'enseignant et éclatent de rire. Cette hilarité de la classe est le signe d'une bonne maîtrise de la langue, en dépit de la dimension décalée du message véhiculée par l'énoncé et de sa portée à la fois comique et ironique.

4. Les pratiques langagières comme vecteur d'interdisciplinarité

Au-delà du simple fait de permettre à l'enseignant à prendre conscience de l'épaisseur de sa parole, ou encore celui de promouvoir une réflexivité tant souhaitée et recherchée à l'école, les pratiques langagières, peuvent constituer à notre sens, un véritable levier pour une interdisciplinarité éclairée, constructive et créatrice de synergie entre les différentes disciplines. Dans toutes les disciplines, le langage est mobilisé et sollicité. Procéder à des fouilles langagières dans les différentes disciplines, en soumettant à l'analyse les prestations verbales des élèves et des enseignants, permettrait à notre sens, de mettre au jour des schèmes et des mécanismes fréquemment et communément utilisés en classe. Prendre conscience de ces facteurs, serait déjà détenir des outils précieux pour décortiquer sa parole et celle de ses interlocuteurs en situation d'interaction didactique.

4.1. Mais qu'est-ce que l'interdisciplinarité au juste ?

¹ Propos transcrits tels que recueillis.

L'interdisciplinarité renvoie à l'idée de la maîtrise d'un savoir global et général où plusieurs spécialités sont mises en œuvre, dans un esprit collaboratif et dialogique pour la concrétisation d'un projet donné. Lepetit (1990) la définit comme étant « la forme que prennent les relations entre des pratiques scientifiques spécialisées » (p. 331). L'interdisciplinarité ne signifiant pas de ce fait, reniement ou dissolution des frontières des différentes disciplines, mais plutôt mise en commun de leurs apports significatifs et respectifs pour la réalisation dudit projet.

Il n'était ainsi pas rare, dans le passé, de croiser des savants brillants qui faisaient preuve souvent de facultés encyclopédiques impressionnantes dans des domaines variés, voire éloignés les uns des autres. Toutefois, cette tendance, s'est vue de plus en plus condamnée au déclin, paradoxalement, en parallèle avec l'essor des universités modernes qui, au lieu de promouvoir la pensée globale, ont encouragé la compartimentalisation des savoirs en facultés, en départements et en laboratoires spécialisés. Ainsi, contrairement à ce que pourrait entendre leur nom, les universités contemporaines ont perdu toute vocation de l'universalité (Darbellay, 2011) conduisant de fait à un état d'émiettement des connaissances et des savoirs.

Certes, l'apport des disciplines est indéniable dans les progrès prodigieux qu'elles ont engendrés dans l'histoire de la science, toutefois, elles entraînent un risque accru d'hyperspécialisation. Donc, les disciplines ne sont réellement justifiées que si elles laissent une marge suffisante pour une solidarité avérée entre elles (Morin, 1994). Le paradoxe du pari sur la prolifération des disciplines réside dans le risque qu'il entraîne : celui d'une indiscipline (Gusdorf, 1990).

4.2. De la juxtaposition des disciplines à l'interdisciplinarité.

Des aspirations toutes pures ne suffisent point pour mener à terme un projet interdisciplinaire. Bien que vivement souhaitée et encouragée dans bon nombre d'initiatives et de projets, l'interdisciplinarité reste généralement confrontée à des défis de taille en tête desquels figure l'état de cloisonnement institutionnel que le découpage classique des structures de recherche met en place (Derballay, 2011). Dans ce sens, l'une des conceptions visant à dépasser la logique de juxtaposition des disciplines, serait d'envisager l'articulation entre pluri-, inter- et transdisciplinarité dans une organisation linéaire où l'interdisciplinarité serait le point médian entre la pluridisciplinarité placée en amont et la transdisciplinarité, placée en aval. L'interdisciplinarité constituerait ainsi le juste milieu entre ces différents concepts (Resweber, 2011).

Conscients que la multiplicité des disciplines au lycée reste un défi de taille qui confronte l'élève à des contextes divers et variés possédant chacun son propre langage, ses propres

méthodes et ses propres finalités, nous n'ignorons en rien l'importance d'autres facteurs (pas forcément langagiers) comme la médiation de l'enseignant (Borgé, 2018), les outils didactiques (Plane et Schneuwly, 2000) ou encore la forme scolaire (Vincent, 1994).

La conciliation de facteurs langagiers et extra-langagiers, élargie à autant de disciplines que possible, constituerait à notre sens, un premier pas indispensable pour une prise de conscience véritablement interdisciplinaire.

4.3. Pour une interdisciplinarité assumée

Dans les lignes qui suivent, nous proposons d'analyser quelques indicateurs communs à toutes les disciplines et susceptibles de constituer un terrain commun pour une interdisciplinarité efficace.

4.4. Institution de la classe en communauté discursive disciplinaire scolaire

Les deux échanges qui suivent correspondent à deux moments d'interaction dans les disciplines : français et sciences de l'ingénieur.

Français	Sciences de l'ingénieur (SI)
Tandis qu'un élève lit un extrait d'Antigone, un autre élève donne une figure de style de manière spontanée et systématique sans que cela lui soit demandé : Élève 1 : (...) C'était beau. Tout était gris. Maintenant, tu ne peux pas savoir, tout est déjà rose, jaune, vert. C'est devenu une carte postale Élève 2 : (Qui lève la main et dit soudainement sans demander la parole) : l'énumération. Élève 3 : non, une métaphore Enseignant : levez la main s'il vous plaît !	Enseignante : (Montre une forme géométrique animée qui représentent des mouvements de rotation et de translation projetée sur le tableau). C'est une translation suivant X. Très bien. Enseignante : Une autre translation possible ? Élève : suivant l'axe Y. Enseignante : Très bien, c'est une translation suivant l'axe Y (Tout le monde observe la forme en silence) Enseignante : Troisième translation ? suivant l'axe Z. Très bien.

L'institution de la classe en communauté discursive disciplinaire scolaire est attestée par la présence d'un certain nombre d'indicateurs langagiers qui témoignent d'une « conscience disciplinaire » (Reuter, 2010, pp. 39-42) en train de s'installer chez les apprenants. Dans les deux contextes, on remarque que les élèves commencent à s'appropriier le langage spécifique à

chaque discipline. On voit ici un exemple significatif du travail du langage dans la construction des savoirs et du sens en classe (Jaubert & Rebière, 2011) qui agit comme communauté de fabrication et de validation des significations.

D'abord, en français, l'échange spontané entre les deux élèves prend la forme de débat où chacun défend son propre point de vue sur une thématique typiquement scolaire : le repérage des figures de style comme moyen pour approcher le texte littéraire. Ce savoir négocié au sein de la communauté discursive que constitue la classe ne peut être produit que dans l'espace de l'école.

Ensuite, en séance de SI, la collaboration entre l'enseignante et les élèves conduit à la mise en place d'une atmosphère à la fois nécessaire et propice à la construction du sens. L'apport de l'enseignante combiné aux contributions des élèves conduisent à imprégner les apprentissages d'une dimension collective qui renforce l'institution de la classe en communauté discursive disciplinaire scolaire.

4.5. La Secondarisation du savoir disciplinaire

Prenons l'exemple des deux échanges suivants :

Français	Sciences de l'ingénieur
Élève: le jardin dormait encore. Je l'ai surpris nourrice. Je l'ai vu sans qu'il s'en doute Enseignant : Soulignez s'il vous plait la phrase « le jardin dormait encore » et dites-moi si vous voyez une figure de style Élèves (réponses collective) : Métonymie. Enseignant : Non ! Désolé, c'est une personnification Élève: mais monsieur, l'autre jour on a vu dans la Boite à Merveilles la phrase « le soir, la maison retomba dans le silence » et vous avez dit : métonymie ? Enseignant : Bravo Farah, je suis fier de toi ! Très bonne remarque ! Mais dans l'autre phrase, la maison remplace les	Enseignante : C'est quoi un mouvement ? Élèves : Silence ... Enseignante : C'est quoi un mouvement ? Élève : un mouvement, c'est quand quelque chose bouge. Enseignante : Alors, (lit dans sa fiche) le terme mouvement suppose l'existence de deux solides S1 et S2. Il existe deux mouvements élémentaires : Mouvement de translation rectiligne : Les trajectoires de tous les points du solide sont des droites parallèles. Ce mouvement se caractérise par la direction du déplacement du solide Exemple : Tiroir par rapport au meuble.

<i>habitants, c'est une figure de substitution alors qu'ici le jardin ne remplace rien. On parle vraiment d'un jardin qu'on a personnifié et à qui on a donné une qualité ou une caractérisation humaine. C'est une figure de ressemblance. D'accord ?</i>	<i>Mouvement de rotation autour d'un axe : Les trajectoires de chaque point du solide sont des cercles concentriques. Ce mouvement se caractérise par la direction de l'axe de la rotation. Exemple : Aiguilles d'une montre par rapport au cadran.</i>
--	---

Dans ces échanges, on remarque l'existence d'un même procédé langagier commun aux deux disciplines. En effet, l'intervention des enseignants dans les deux contextes contribue à inscrire le savoir disciplinaire dans une sphère plus pointue et plus scientifique.

Ainsi, pour la séance de littérature, il est question de distinguer la nuance entre métonymie et personnification. La réponse de l'élève « métonymie » est en elle-même le vestige d'un ancien savoir disciplinaire construit en classe. L'exercice des figures de style, ne pouvant de toutes façons pas être envisagée dans un contexte extra-scolaire.

De même, en SI, l'absence d'interaction de la part des élèves ou l'insuffisance des éléments de réponse qu'ils proposent pousse l'enseignante à leur fournir la définition d'un concept scientifique nouveau pour eux. Pour autant, ce n'est pas tant le concept lui-même qui pose problème, mais plutôt la façon de le dire. Autrement dit, l'intervention de l'enseignante permet donc aux apprenants de rompre avec leur façon quotidienne et ordinaire de concevoir le monde et d'inscrire leurs connaissances dans une sphère plus scientifique et plus conforme aux attentes de l'institution éducative.

On parle dans ces deux cas de « secondarisation » (Bautier & Goigoux, 2004 ; Jaubert et al., 2010) du langage qui consiste en une « transmutation » (Jaubert & Rebière, 2020) perpétuelle des savoirs disciplinaires en les déplaçant ainsi d'une sphère primaire à une sphère seconde plus scientifique et plus conformes aux attentes de l'enseignant et de l'institution.

A travers ces deux échanges, on remarque que ce processus de secondarisation a été rendu possible grâce à un étayage (Bucheton & Soulé, 2009) fort de la part des enseignants qui ont conduit les élèves par le biais de manipulations langagières savantes et délibérées à aiguïser leurs connaissances et à perfectionner leur maîtrise des genres discursifs des deux disciplines.

4.6. L'étrangement : déclencheur d'apprentissage

Soient les deux échanges suivants :

Français	Sciences de l'ingénieur
<i>Deux élèves lisent un passage <u>Antigone</u> qui parle de l'enterrement de Polynice.</i> <i>Enseignant : que pensez-vous de cette punition, de ce châtiment ? Est-ce qu'on a le droit de traiter les morts comme ça ?</i> <i>Élève : monsieur, ce n'est pas vrai !</i> <i>Enseignant : ah bon ? Pourquoi ce n'est pas vrai ?</i> <i>Élève : il n'y a pas ça en Islam.</i>	<i>Enseignante : C'est quoi un mouvement ?</i> <i>Élèves : Silence ...</i> <i>Enseignante : C'est quoi un mouvement ?</i> <i>Élève : un mouvement, c'est quand quelque chose bouge.</i> <i>Enseignante : Alors, (lit dans sa fiche) le terme mouvement suppose l'existence de deux solides S1 et S2. Il existe deux mouvements élémentaires :</i> <i>Mouvement de translation rectiligne : Les trajectoires de tous les points du solide sont des droites parallèles. Exemple : Tiroir par rapport au meuble.</i> <i>Mouvement de rotation autour d'un axe : Les trajectoires de chaque point du solide sont des cercles concentriques. Exemple : Aiguilles d'une montre par rapport au cadran.</i>

Dans ces échanges, on voit que les élèves se trouvent dans des situations « étranges » et inhabituelles pour eux où ils n'arrivent pas à trouver les mots convenables pour rendre dicibles les éléments de savoir nouveaux auxquels ils sont confrontés. Ces situations inédites pour les apprenants peuvent constituer, si bien exploitées, d'intéressants déclencheurs d'apprentissage. Pour l'exemple de l'échange survenu en séance de littérature, l'élève peine à concevoir l'existence de rites religieux liés à l'enterrement dans une culture autre que la sienne. De même, en SI, le silence des élèves qui a suivi la question de l'enseignante traduit, en réalité, une impuissance face à un savoir complètement nouveau pour eux, à savoir le concept de mouvement.

En français comme en SI, ces exemples sont représentatifs de « l'étrangement » (Jaubert et Rebiere, 2021) qui consiste à mettre l'apprenant en situation de défi, voire de conflit cognitif où il aura le sentiment d'être dans un monde étrange, nouveau et incompréhensible pour lui où les savoirs issus du monde quotidien et familier semblent ne plus être suffisants ni convaincants.

4.7. L'insuffisance des éléments langagiers pour construire des savoirs disciplinaires nouveaux.

L'homme est un pont entre deux univers : le monde de la nature et celui de la culture (Chapouthier, G, 2004). Plus l'être humain s'élève dans le monde de la culture, plus il s'éloigne de celui de la nature. L'école a pour mission d'accompagner les apprenants dans cette transition afin d'en faire des êtres de culture.

L'échange précédent survenu en séance de littérature est révélateur dans la mesure où il permet de comprendre de façon concrète, qu'à lui seul, le langage n'est pas suffisant pour construire et rendre dicibles des savoirs disciplinaires nouveaux. En effet, l'élève, ayant pourtant très bien compris l'information, la fait passer à travers ses propres référents culturels et identitaires pour ensuite la rejeter. Il traite de manière anachronique une information issue de l'Antiquité Grecque et la juge inconforme à son univers propre. Pour cet élève, face à des éléments de savoir inédits, seule prévaut l'interprétation forgée dans la sphère du vécu et de l'immédiat, quitte à faire la projection de faits provenant de la civilisation islamique sur d'autres événements qui lui sont antérieurs.

4.8. La reformulation : une pratique langagière clé

La reformulation est l'une des pratiques langagières les plus observées chez les sujets didactiques, élèves soient-ils ou enseignants. En effet, tout enseignant, qu'il en soit conscient ou pas, recourt inévitablement à la reformulation. Cette pratique peut prendre de nombreuses formes au sein d'une seule et même séance. Tapie dans un faux semblant de spontanéité, la reformulation passe souvent pour innée, ce qui n'est pas toujours le cas. Les études et recherches qui se sont attelées à étudier ce geste professionnel langagier didactique font légion.

Julien Rançon et Nathalie Spanghero-Gaillard (2011) identifient ainsi trois types différents de reformulations : l'auto-reformulation (l'enseignant reformule ses propres énoncés) et l'hétéro-reformulation (l'enseignant et les apprenants négocient et reformulent ensemble d'énoncés) et le glissement vers une forme d'auto-reformulation de l'élève calquée sur le modèle précédent de l'auto-reformulation de l'enseignant.

Considérons les échanges suivants :

Français	Sciences de l'ingénieur
Un élève lit un extrait de la page 19 de la tragédie moderne <u>Antigone</u>. Élève : (...) toujours à faire le chien de garde, à leur tourner autour avec des lainages pour qu'elles ne prennent pas froid ... Enseignant : Ça veut dire quoi lainages ? Élèves : Silence... Enseignant : Allons, c'est facile. Lainages ça vient du mot laine, ce sont des vêtements chauds. Continuez ! Élève : ... pour qu'elles ne prennent pas froid (...) Enseignant : Ça veut dire quoi laits de poule ? Élèves : (chuchotements, bruits et réponses inaudibles) Enseignant : Lait de poule, ça veut dire quoi ? Regardez les mots lait et poule. Ça peut vous aider ! Élève : Les poules n'ont pas de lait ! Enseignant : Je sais, mais c'est une expression, et le mot lait est un indice qui peut vous aider. Élève : c'est une boisson Enseignant : Bravo ! exactement, c'est un type de boisson.	Enseignante : vous comprenez maintenant c'est quoi un mouvement ? Les élèves (en chœur) : oui. Élève 1 : Madame ! Enseignante : oui ! Élève 1 : La rotation est un mouvement et la translation est un mouvement ? Enseignante : Oui, exactement ! Élève 1 : Donc la translation et la rotation c'est des types de mouvement ? Enseignante : Très bien ! Bravo !

En littérature, pour dévoiler le sens du mot « *lainage* », l'enseignant demande l'explication, puis la donne lui-même. Il procède à une auto-reformulation. Il reformule ses propres paroles

et « prend à sa charge le discours en vue de faire la lumière sur la signification de l'objet en construction » (Gülich & Kotschi, 1987, cité dans Rançon & Spanghero-Gaillard, 2011, p. 179). En revanche, pour expliquer l'expression « *lait de poule* », l'enseignant sollicite la participation des élèves et les encourage à formuler des hypothèses. La négociation qui conduit à la co-construction du sens mène à des échanges durant lesquels enseignant et apprenants finissent par se mettre d'accord. En effet, l'enseignant finit par donner raison à l'un de ses élèves et valide la réponse « *c'est une boisson* » : c'est l'hétéro-reformulation (Rançon et Spanghero-Gaillard, 2011).

Aux deux formes de reformulation susmentionnées en cours de littérature s'ajoute une troisième modalité langagière de reformulation dont témoigne l'échange en SI. En effet, cet échange prend la forme d'un glissement progressif de l'hétéro-reformulation vers l'auto-reformulation (Gülich & Kotschi, 1987). Ce procédé dialogique émerge lors de l'entrelacement des interventions de l'enseignante et des élèves pour favoriser une sorte de co-reformulation interactive conduisant à une reformulation communément ajustée. Cette technique se révèle particulièrement efficace dans la mesure où les reformulations initiales de l'enseignante fournissent un modèle langagier et conceptuel, permettant aux élèves d'ajuster leurs propos en fonction du lexique disciplinaire attendu. Elle assure une médiation linguistique et cognitive qui vise à conduire les interventions des élèves vers des formulations plus expertes favorisant ainsi la construction collective du savoir.

5. Construire sur le déjà-là des apprenants : l'interdisciplinarité à portée de main

La mise en place d'une interdisciplinarité lucide et éclairée ne suppose pas nécessairement de repartir ex nihilo. Au contraire, il serait plus pertinent de s'appuyer sur le déjà-là et les acquis préalablement constitués par les élèves, lesquels peuvent constituer des leviers précieux pour la mise en œuvre d'un enseignement authentiquement interdisciplinaire.

À titre d'illustration, considérons l'échange suivant :

Enseignant : (...) *bravo ! c'était comment Sidi Mohammed ?*

Elève : *un garçon seul.*

Enseignant : *oui, exactement, un garçon solitaire qui faisait des va-et-vient entre le monde réel et le monde imaginaire de l'Invisible. C'est quoi un va-et-vient ? Je crois que vous avez déjà étudié ça auparavant.*

Elève : *en physique, un va-et-vient électrique. L'électricité !*

Enseignant : *oui, mais on ne parle pas d'électricité ici. On parle de va-et-vient métaphoriques.*

Le fait que l'apprenant ait assimilé la signification de l'expression « *va-et-vient* » est intéressant en soi car il pourrait constituer un terrain d'entente extensible vers d'autres disciplines en vue d'en faire un exemple représentatif des usages langagiers interdisciplinaires mutuels et fructueux au service d'un apprentissage pandisciplinaire. Bien que l'échange montre que l'expression « *va-et-vient* » reste prisonnière pour l'élève du premier contexte disciplinaire dans lequel elle a été validée, à savoir la physique, l'étayage de l'enseignant pourrait facilement contribuer à dévoiler sa dimension sémantique qui transcende les frontières des disciplines.

6. Les limites du modèle des pratiques langagières

Toutefois, l'analyse des pratiques langagières n'est en rien réductrice du rôle ni de la complexité que cache l'acte d'enseignement-apprentissage qui ne saurait, on n'en est que trop conscient, être réduit aux seuls échanges verbaux en classe.

On peut ainsi lire à la suite de Jaubert et Rebière, (2021) :

Si nous nous focalisons sur le langage, pour autant, nous ne réduisons pas les savoirs, pas plus les savoirs de notre discipline que ceux des autres champs, au seul langage. Nous n'ignorons pas la place des pratiques matérielles, corporelles, sémiotiques autres que langagières dans le processus de leur construction (p. 1).

Bien qu'ayant fait l'objet de nombreux travaux de recherche, et en dépit de l'intérêt manifeste que représente la notion de pratiques langagières pour l'analyse des situations d'interaction didactique, elle peine à générer un modèle clair et complet capable d'être mis en pratique pour rendre compte de ce qui se fait et se dit en classe. En effet, les critères et les indicateurs d'analyse des prestations des enseignants comme des élèves, restent souvent teintés de subjectivité et diffèrent grandement, voire totalement d'un chercheur à l'autre. De l'aveu même de Martine Jaubert et de Maryse Rebière, ce domaine de recherche reste encore en état de construction et nécessite davantage d'études et de contributions pour gagner en maturité et en fiabilité. Les deux auteures qui, pour mettre en garde contre les insuffisances de leur démarche la qualifient de modèle « balbutiant » (Jaubert & Rebière, 2021, p. 13).

Conclusion

L'analyse des interactions verbales dans les deux disciplines observées : le français et les sciences de l'ingénieur, témoigne du rôle central que joue le langage dans la construction des savoirs disciplinaires. Elle montre également l'importance du langage dans tout projet aspirant à mettre en œuvre une interdisciplinarité lucide et assumée.

Loin de se limiter à une simple fonction de transmission des connaissances et des contenus scolaires, les pratiques langagières se révèlent être des outils heuristiques susceptibles de favoriser la secondarisation du savoir disciplinaire, d'instituer la classe en véritable communauté discursive disciplinaire scolaire et de créer les conditions nécessaires à un dialogue fructueux et mutuel entre les disciplines.

Les indicateurs mobilisés pour le compte de la présente étude (reformulation, secondarisation, estrangement etc.) montrent que, pris isolément, ils peuvent certes constituer des outils d'analyse précieux capables de renforcer la compréhension des échanges en classe ; mais associés les uns aux autres, dans une logique qui transcende les disciplines, ils pourraient contribuer à l'effacement progressif et significatif des frontières traditionnelles entre champs de savoir. Exploités à bon escient, notamment dans les dispositifs de formation des enseignants, ils offrent, selon nous un cadre analytique susceptible de réduire le cloisonnement disciplinaire et de proposer un regard novateur sur la manière de concevoir l'interdisciplinarité, non comme juxtaposition, mais plutôt comme espace de circulation, de résonance et de mise en synergie entre les disciplines.

Toutefois, cette recherche reste exploratoire et est, de ce fait, circonscrite à un corpus restreint. Ses limites tiennent autant à l'ampleur du terrain qu'à l'extrême difficulté de traiter de tous les aspects afférents à la question des pratiques langagières dont nous avons sciemment et délibérément exclu la dimension écrite pour n'en garder que celle orale.

En dépit de ces limites, cette étude demeure une tentative, modeste certes, mais novatrice pour apporter un éclairage original à la didactique comparée. Elle suggère qu'un regard attentif et innovant porté sur les pratiques langagières des enseignants comme des élèves, pourrait témoigner de l'existence, ne serait-ce qu'en filigranes de structures communes pouvant constituer un tremplin vers une interdisciplinarité lucide pouvant rendre compte de la pluralité et de la richesse des univers disciplinaires.

Bibliographie

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.

Bautier, É. (1997). Pratiques langagières, activités des élèves et apprentissages. *La Lettre de la DFLM*, 21(2, spécial), 10–13. <https://doi.org/10.3406/airdf.1997.1280>

Bautier, É. (2009). Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : Constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage. Dans GFEN (dir.), *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*. La Dispute.

Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89–100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77–88. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2917>

Borgé, N. (2018). Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère : Quelles conceptualisations pour quelles interventions ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-3. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3365>

Boutet, J. (2021). Pratique langagière. In Langage et société (Ed.), *Dictionnaire de la sociolinguistique* (HS1, pp. 281–284). Éditions Langage et société. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0282>

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.

Bucheton, D., Bronner, A., Brousal, D., Jorro, A., & Larguier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (30), 33–53. <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2635>

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.

Chapouthier, G. (2004). L'homme, un pont entre deux mondes : nature et culture. *Le Philosophoire*, 23(2), 99–114. <https://doi.org/10.3917/phoir.023.0099>

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

- Darbellay, F. (2011). Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité. *Revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 7(1), 65–87. <https://doi.org/10.7202/1007082ar>
- Delcambre, I. (2010). Pratiques langagières. Dans Y. Reuter (Éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 169). De Boeck.
- François, F. (1990). Dialogues, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune. In F. François (Éd.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp. 33–111). Delachaux et Niestlé.
- Gülich, E., & Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation « La dame de Caluire ». In Bange (Ed.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire* (pp. 15–81). Peter Lang.
- Gusdorf, G. (1990). Réflexions sur l'interdisciplinarité. *Bulletin de psychologie*, 43(397), 869–885. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1990.13563>
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques*, 149–150. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1718>
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2020, 9 novembre). *Langages et constructions de savoirs dans les disciplines scolaires : questionner une évidence* [Vidéo]. Centre Alain Savary – Institut Français de l'Éducation. <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/thematiques/education-au-plurilinguisme/oral/langages-et-constructions-de-savoirs-dans-les-disciplines-scolaires-questionner-une-evidence>
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Pratiques*, 189–190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9680>
- Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J.-P. (2004). Significations et développement : quelles « communautés » ? *Raisons éducatives*, (1), 85-104. <https://doi.org/10.3917/dbu.moro.2004.01.0085>
- Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J.-P. (2012). *Communautés discursives disciplinaires scolaires et constructions de savoirs : l'hypothèse énonciative*. Leseforum.ch.
- Jaubert, M., Rebière, M., & Pujo, J. (2010). *Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions*. Communication présentée au Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », Université de Lyon, ICAR, CNRS, INRP, Lyon, France. <https://hal.science/hal-00534616>

- Larousse. (n.d.). *Langue*. Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 19 août 2025, sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langue/46180>
- Lepetit, B. (1990). Propositions pour une pratique restreinte de l'interdisciplinarité. *Revue de Synthèse*, 111(3), 331–338. <https://doi.org/10.1007/BF03181048>
- Maingueneau, D. (1984). *Genèse du discours*. Mardaga.
- Morin, E. (1994, juin). Sur l'interdisciplinarité. *Bulletin interactif du Centre international de recherches et études transdisciplinaires*, (2).
- Plane, S., & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : Un premier repérage. In *Les outils d'enseignement du français, Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* (n° 22, pp. 3–17). <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2339>
- Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *Tranel – Travaux neuchâtelois de linguistique*, 56, 23–42. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00769273>
- Rançon, J., & Spanghero-Gaillard, N. (2011). Pratiques langagières en classe de littérature et développement de compétences : Les apports de la didactique cognitive des langues pour la formation en FOU. *Le Français sur Objectifs Universitaires*, 177–189. Perpignan : *Octogone – Laboratoire Jacques Lordat*
- Resweber, J.-P. (2011). Les enjeux de l'interdisciplinarité. *Questions de communication*, 19, 171–200. Presses universitaires de Lorraine. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.2661>
- Reuter, Y. (2010). Conscience disciplinaire. Dans Y. Reuter (Éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 39-42). De Boeck.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique : Une activité située ? *Recherche et formation*, 57, 39–50. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.822>
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vygotski L (1934 [1997]). *Pensée et langage*, Paris : La dispute, édition 1997.