

Refoulement didactique

Karine Millon-Fauré

Aix-Marseille Univ, ADEF, Marseille, France

• Les constats et enjeux de terrain

Nous allons nous intéresser ici à une séance qui s'est déroulée dans une classe d'accueil pour élèves allophones lors de la découverte des termes face, arête, sommet (Millon-Fauré 2011). L'enseignant avait distribué des solides (cube, pavé droit, cylindre) qu'il avait simplement présenté à la classe comme étant des objets et il avait demandé à chaque binôme d'en décrire un afin que le reste du groupe parvienne à le reconnaître. Voici un premier extrait des échanges qui se sont déroulés durant la phase de recherche, avec une élève qui avait choisi comme solide, un pavé droit (Millon-Fauré, 2011, Annexes p.196) :

E : Monsieur j'ai pas compris

P : T'm'as dit y'a combien de rectangles t'à-l'heure t'avais dit ?

E : Quatre

P : Marque-le, tu m'dis, tu m'dis 'l'objet a quatre rectangles' par exemple et tu m'as dit combien, tu m'as dit combien de carrés ?

E : Non j'ai compris mais quand j'écris j'sais pas

P : Bè, t'peux... marque moi juste 'quatre rectangles' c'est tout et puis tu liras au tableau l'objet qu'on a choisi avec Baylé il a quatre rectangles et deux carrés

E : Faut pas le dire

P : Mais si, il faut le dire et après

E : Non j'dis pas qu'c'est un rectangle

Cet épisode est à rapprocher d'un autre qui s'est déroulé un peu plus tard dans cette même séance, lorsque l'un des élèves tente de décrire un cube à ses camarades (Millon-Fauré, 2011, Annexes p.206):

E : Un carré est une figure géométrique qui a quatre euh huit sommets et

P : Attends 'tends 'tends 'tends. Tu m'parles du carré ou tu parles d'ton objet ?

Ensemble des élèves en chœur : Il l'a dit ! Il l'a dit !

P : 'tendez. Est-ce que là y a un carré quelque part ?

Ensemble des élèves en chœur : Oui ! Oui ! Oui !

P : Non, non non non non ! Un carré, c'est pas ça un carré, hein ?
[l'enseignant dessine un carré au tableau] Un carré c'est ça. Moi j'ai pas d'carré là.

● **Définitions de la notion**

Ces deux extraits illustrent le malentendu qui s'est installé dans la classe au cours de cette séance. L'enseignant a fait le choix de ne pas introduire le terme solide lors de la présentation de la situation et il n'a pas souligné la distinction qui existait entre ces nouveaux objets et ceux que les élèves avaient jusqu'alors l'habitude de manipuler, c'est-à-dire les figures planes. Cette décision peut se comprendre : comme ses élèves présentent des difficultés langagières et qu'il souhaitait déjà introduire trois termes nouveaux (face, arête, sommet), il a préféré ne pas augmenter encore la charge de travail et d'apprentissage en présentant un concept supplémentaire. Mais à cause de cela, les élèves ont assimilé les solides et les figures planes, si bien qu'ils ont rencontré de grandes difficultés pour réaliser l'exercice qui leur était demandé : comme ils pensaient que le pavé droit, par exemple, se nommait en fait 'rectangle', ils se sont interdits l'usage de ce mot dans leurs descriptions (puisque'ils ne devaient pas nommer l'objet en question), ce qui a largement compliqué la tâche. Le deuxième extrait montre d'ailleurs que ce malentendu n'est pas isolé : la totalité du groupe réagit lorsqu'ils entendent leur camarade utiliser le terme carré pour décrire son solide, pensant qu'il vient de donner le nom de l'objet à trouver.

Nous avons pu remarquer d'autres phénomènes de ce type dans les classes accueillant des élèves allophones : l'enseignant s'autocensure, s'interdisant l'usage de certains termes (et notamment ceux provenant du lexique de la discipline), de crainte que ses élèves ne les comprennent pas. Nous parlons alors de refoulement didactique (Millon-Fauré 2014). Ce choix s'explique dans la mesure où utiliser trop de termes extérieurs à la langue commune de la Classe, compromettrait la communication avec les élèves et ce d'autant plus que ce public ne maîtrise pas le français : l'introduction d'un nouveau vocable risque alors d'entraîner des explications, longues et délicates pour réussir à expliquer la notion visée. Toutefois, comme nous avons pu l'observer dans les extraits précédents, le refoulement didactique de l'enseignant peut également avoir de lourdes répercussions sur l'activité mathématique des élèves.

● **L'éclairage par des spécialistes**

De nombreux chercheurs ont souligné l'importance de l'activité langagière dans les processus d'enseignement et d'apprentissage (Vygotsky 1985 ; Brousseau 1998 ...) : la communication

avec l'enseignant mais aussi avec les pairs se révèle essentielle pour permettre la remise en question des conceptions premières et la construction de nouveaux savoirs ; par ailleurs, les raisonnements complexes, notamment en mathématiques, s'appuient souvent sur le langage. Par conséquent, certaines lacunes sur le plan langagier peuvent entraver l'activité mathématique (Millon-Fauré 2013) : si l'élève ne dispose pas des dénominations correspondant à chaque concept, il aura plus de difficultés pour repérer les spécificités de chacun et mémoriser leurs propriétés. En privant ses élèves de certains termes du lexique propre aux mathématiques, l'enseignant risque donc de compliquer la réalisation des tâches qu'il leur donne, voire d'empêcher l'accès à certains savoirs.

Ces phénomènes ne sont pas propres aux leçons de mathématiques en classe d'accueil : nous avons également pu observer des phénomènes de ce type dans les classes ordinaires (Millon-Fauré et al., à paraître), mais si cela s'avère généralement moins courant qu'avec des élèves allophones. Ceci peut également se produire dans d'autres disciplines. Ainsi Gomila (2009) s'aperçoit que lors des séances de lecture au CP, les enseignants évitent le recours au métalangage (comme par exemple, le mot verbe). D'après cette auteure, ce choix est lourd de conséquences car « la mise en place de la lecture ne peut se faire sans métalangage, ni en ignorant complètement la grammaire. C'est une nécessité liée à l'activité » (ibid, page 17).

• Les gestes professionnels spécifiques en contexte scolaire bilingue

Les phénomènes de refoulement didactique soulignent donc l'importance du dilemme auquel est confronté tout enseignant, notamment lorsqu'il accueille des élèves allophones : quels termes nouveaux introduire afin de permettre l'activité attendue sans pour autant trop ralentir le temps didactique ou risquer de noyer les élèves sous des explications hors de portée ? Cette question s'avère délicate et nécessite une anticipation de l'enseignant lors de la préparation de sa séance : si le problème ciblé nécessite la mobilisation de compétences langagières inaccessibles pour les élèves, mieux vaut souvent modifier les consignes, voire renoncer à l'exercice.

Il est également possible d'envisager de recourir à d'autres systèmes sémiotiques (Millon-Fauré 2021) soit en complément, soit en remplacement de dénominations jugées trop complexes. Ainsi, l'usage de gestes, de schémas (notamment pour les concepts géométriques), d'images etc..., peut constituer une aide appréciable pour l'enseignant ou pour l'élève lorsqu'il veut désigner un concept mathématique : un enseignant peut par exemple placer ses deux mains face à face à chaque fois qu'il utilise dans son discours le terme parallèle ou bien tracer le symbole // lorsqu'il écrit ce mot au tableau. Il peut aussi pointer un dessin illustrant

ce concept, affiché au mur. Certains enseignants construisent également avec leurs élèves un jeu de cartes présentant chacun des concepts étudiés : ils peuvent alors montrer la carte correspondant à la notion dont il parle. Ces gestes professionnels permettent à l'enseignant d'utiliser les termes adéquats en facilitant leur appréhension dans la classe et donc de peu à peu familiariser leurs élèves avec ce lexique,

• Références

Brousseau, Guy. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Gomila, Corinne. (2009). Premières interventions pratiquées lors de l'enseignement de la lecture au Cours préparatoire (CP). Dans : J. Dolz & C. Simard (éds.), *Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Laval : PUL, 75-97.

Millon-Fauré Karine. (2011). *Les répercussions des difficultés langagières des élèves sur l'activité mathématique en classe : le cas des élèves migrants*. Thèse d'état. Université d'Aix-Marseille.

Millon-Fauré Karine. (2013). Enseigner les compétences langagières indispensables à l'activité mathématique. *Repère Irem*, 90, 49-64.

Millon-Fauré, Karine. (2014). Décalages entre une activité mathématique demandée aux élèves et les outils langagiers disponibles et/ou introduits par l'enseignant. Refoulement didactique de l'enseignant. *Cahiers du LDAR. Laboratoire de Didactique André Revuz*, 12, 52-86.

Millon-Fauré Karine. (2021). *Étude de systèmes didactiques en difficulté : réflexions sur les conditions d'accessibilité didactique aux savoirs mathématiques*. Thèse d'habilitation à diriger les recherches. Université d'Aix-Marseille.

Millon-Fauré, Karine., Mendonça-Dias, Catherine., Beaugrand, Céline., Hache, Christophe. (à paraître). Lorsque l'enseignant utilise des termes de la langue usuelle à la place du lexique de géométrie... *Actes du colloque RDI-Maths de 2021*.

Vygotsky, Lev. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales.

• **Voir aussi** : *Ralentissement du temps didactique ; Transferts de connaissances*