

Chapitre premier

À PROPOS DES CONCEPTS

Il existe une théorie, soit tout un ensemble de thèses, d'interprétations et d'énoncés cohérents, sur la nature du concept, la façon de l'enseigner et le développement des habiletés impliquées dans le processus visant son acquisition. La réflexion théorique est fondamentale pour qui veut enseigner les concepts, promouvoir leur apprentissage et éveiller, chez l'apprenant, une conscience des voies qu'il privilégie pour accéder à ce savoir. A cette fin, le chapitre premier propose de considérer ces questions : savoir isoler un concept et ses attributs, pouvoir distinguer les types de concepts et parvenir à organiser un enseignement des concepts qui prenne en charge les habiletés impliquées dans le processus de conceptualisation. Ces différents aspects, croyons-nous, entrent dans la préparation à laquelle l'enseignant doit s'adonner pour rejoindre les idées pédagogiques de Bruner (1967), lesquelles inspirent le modèle d'enseignement qui est présenté.

NOTION DE CONCEPT

Une analyse même sommaire du sens du mot concept permet de mieux situer le modèle et de dégager certains corollaires pédagogiques. Le terme concept, au sens large, se réfère à l'imagination et se définit comme la représentation mentale d'une chose : avoir une idée de quelque chose, l'imaginer. Ce sens premier est impliqué dans la démarche qui conduit à l'acquisition de nouveaux concepts. Pouvoir conceptualiser fait référence au développement mental de l'individu et suppose une ou des étapes où l'imagination est active. Bruner (1965) identifie trois phases dans le développement mental et les fait correspondre à trois modes de représentation de la réalité : le mode enactif, iconique et symbolique. Le mode iconique est le mode de « l'image interne » ou de l'imagerie mentale alors que des images sommaires représentent le monde et tiennent lieu de concepts ; ce mode de représentation dépend donc de la perception et de l'organisation perceptuelle. Ces données apparentées au sens large du mot concept sont capitales au plan pédagogique ; elles font voir le rôle de l'image dans la structuration de la pensée chez les jeunes élèves qui ne sont pas parvenus au stade des opérations formelles,

selon l'appellation de Piaget, ou au mode « symbolique » de représentation de la réalité, selon Bruner.

Quant au mode de pensée dit symbolique, qui est le principal outil de la pensée réflexive, il peut se passer ou pas de l'expérience concrète. C'est ce mode de pensée qui a donné lieu à la définition restreinte du mot concept, d'après Le Robert : « Une idée générale et abstraite construite par l'esprit soit à partir de l'expérience, soit à partir d'un contenu mental inné » ; ou encore, selon Tremblay (1968 ; p. 72) : « Une idée plus ou moins abstraite, un symbole qui désigne ou représente une réalité plus ou moins vaste. » Cette dernière définition met en évidence le niveau d'abstraction et l'étendue de la représentation qui sont des caractéristiques propres à chaque concept. Ces caractéristiques ou propriétés du concept seront des guides lors de la sélection des concepts à enseigner, car il faudra accommoder les choix à la phase de développement des apprenants. De plus, quel que soit son niveau d'abstraction, pour qu'un concept possède une utilité scientifique, il doit être défini de façon à rendre possible l'observation de certains aspects de la réalité (Tremblay, 1968 ; p. 72). Cette proposition est corroborée par Lavelle (1971), lorsqu'il dit que « toute la vie de l'esprit (...) consiste dans un double mouvement qui va du concept au réel et du réel au concept, de telle sorte que, de ces deux termes, l'un ne cesse d'éclairer l'autre, et l'autre de le nourrir ». Bruner semble particulièrement sensible à ce double mouvement dans la croissance cognitive de l'individu. Il croit que la connaissance qu'a un individu est basée sur des modèles construits à partir du réel, que ces modèles sont transformés par la culture en mythes, arts, sciences et que les individus les reprennent à leur tour pour leur compte personnel.

C'est dire que l'individu est un agent actif, autonome et non conditionné, dans le processus de connaissance. La transformation que l'esprit opère à partir du réel est un « saut d'inférence » suite à des indices observés qui serviront à définir les objets. Le processus d'apprentissage du concept consiste donc essentiellement en la capacité, pour le sujet apprenant, d'identifier les caractéristiques essentielles d'un environnement donné, ou les attributs, et de les regrouper en catégories. Il nous sera donné de développer ultérieurement ce processus d'apprentissage par lequel l'esprit humain s'approprie le réel en conceptualisant ; auparavant il importe d'élucider d'autres aspects théoriques du concept, soit la notion d'attribut.

NATURE DE L'ATTRIBUT

Bien comprendre ce qu'est un attribut est un aspect important dans l'enseignement des concepts basé sur la discrimination des attributs qui les définissent. L'esprit doit parvenir à isoler ce qui est particulier à un être ou à une chose, c'est-à-dire les attributs qui sont des propriétés descriptives et générales. En philosophie, Lafon (1973 ; p. 98) définit l'attribut comme la « qualité physique ou

morale attachée en propre à un type d'être ou plus exactement à l'image qu'on s'en fait et à sa fonction... » Au plan social, les attributs d'un environnement supposent une description des propriétés générales pouvant varier constamment ou discrètement pour constituer en quelque sorte l'ensemble des valeurs de cet environnement. L'attribut se réfère à la forme, aux dimensions, aux couleurs, à la courbe, au poids, à la substance, etc. ; il caractérise un être, une chose, une situation, un événement, un milieu ou un groupe.

Les attributs ne sont pas tous également faciles à départir, certains dépendent de critères objectifs réglés par des normes et des conventions, d'autres sont déterminés de façon empirique, ils sont d'ordre personnel et relèvent du domaine affectif. Les premiers sont dits « attributs de définition », car effectivement ils entrent dans la définition, alors que les deuxièmes constituent les « attributs d'appréciation » et spécifient la ou les valeurs d'un attribut de base. Quoi qu'il en soit de ces distinctions, ce qui rend un concept différent d'un autre, c'est la combinaison des attributs et il devient donc essentiel de pouvoir les repérer.

Dans la réalité, il n'est pas toujours facile d'isoler les attributs d'un concept et cela pour des raisons diverses. En ce qui a trait aux attributs d'appréciation, leur définition nous permet de constater leur caractère subjectif et conséquemment la non-univocité du concept. Ainsi, dans un roman, il faudra repérer les attributs d'appréciation par lesquels l'auteur définit un thème donné, attributs qui ne seront pas nécessairement tous retenus par d'autres auteurs traitant du même thème. Il peut aussi y avoir des conventions qui viennent brouiller les attributs. Ainsi, dans un contexte sociologique donné, le père peut être défini comme le membre de la famille qui travaille et apporte l'argent à la maison ; le jeune enfant pensera qu'un cadeau c'est quelque chose qui est dans une belle boîte avec ruban, parce que l'emballage devient un attribut qui accompagne habituellement un présent. Parfois la difficulté de définir un concept vient du fait que les attributs essentiels ne se démarquent pas très clairement de ceux d'un concept voisin. Comment isoler les attributs qui délimitent des concepts aussi apparentés que ceux de « nouvelle » et « essai » dans le domaine des genres littéraires ?

D'aucuns, notamment les enseignants, sont déjà très sensibles aux problèmes que pose la recherche des attributs et se questionnent sur le réalisme d'un modèle d'enseignement qui suppose l'habileté à discriminer les attributs du concept, ceux qui sont essentiels et ceux qui ne le sont pas. La démarche inductive apparaît difficile et la tentation est forte de s'engager dans une approche où les définitions sont confiées à la mémoire. Cette option est sans doute valable pour certains concepts et compte tenu des objectifs poursuivis. Cependant, tout enseignant saura très bien qu'un concept mémorisé n'a qu'un faible impact sur le développement de la pensée et qu'il contribue peu au transfert en vue d'expliquer les événements et comportements avec lesquels l'individu est confronté quotidienne-

ment. Entre la découverte d'un concept par la discrimination de ses attributs et la simple mémorisation de sa définition telle qu'elle apparaît au dictionnaire, il y a toute la distance qui existe entre apprendre à apprendre et accumuler des connaissances.

En effet, le travail de découverte qui caractérise la démarche inductive amène l'individu à apprendre à penser. C'est un apprentissage indirect ou non dicté à l'apprenant, il résulte d'une transaction active de l'individu avec l'objet de connaissance. Le va-et-vient de l'esprit dans le travail de discrimination des attributs définissant le concept, c'est déjà une situation qui apprend à penser ; si, de plus, l'éducateur aménage un temps de réflexion portant sur la façon dont l'esprit s'est engagé dans la transaction active ou l'échange avec la réalité à connaître, alors la démarche préconisée en vue de conceptualiser devient un « laboratoire » où l'apprenant observe, pourrait-on dire, ses mécanismes en action et découvre comment il apprend. L'enseignant reconnaîtra donc l'importance d'un modèle d'enseignement susceptible de développer l'autonomie pour apprendre et le fait qu'il peut être économique d'investir dans des approches pédagogiques qui, pour être plus exigeantes pour l'enseignant et l'apprenant, sont par ailleurs capables de desservir des domaines éducatifs étendus, soit les habiletés cognitives et affectives des individus.

TYPLOGIE DES CONCEPTS

L'enseignant aux prises avec l'analyse de concepts diversifiés de par le champ disciplinaire auquel ils appartiennent et le degré de difficulté qu'ils présentent, doit promouvoir cette analyse au-delà de la recherche des attributs qui les définissent ; il doit exercer un jugement critique sur le ou les types de concepts inscrits au curriculum de sa classe. À cet effet, il a besoin d'une typologie qui différencie des classes de concepts d'après la façon dont les attributs sont combinés, à savoir : les concepts conjonctifs, disjonctifs et relationnels. Des considérations sur chacune de ces classes permettront une meilleure analyse conceptuelle et une évaluation plus juste du degré de complexité des concepts à enseigner.

Les concepts conjonctifs sont les plus faciles à analyser ; ils sont identifiables par la présence ou la conjonction (conjunctio = rencontre) de plusieurs attributs et valeurs qui constituent la définition du concept. Joyce et Weil (1976 ; p. 49), dans leur introduction au modèle de Bruner, donnent les attributs et valeurs respectives définissant le concept « pomme ».

Le travail de l'esprit à la recherche du sens d'un tel concept consiste à pouvoir repérer les traits communs à toutes les pommes et de s'en tenir aux seuls traits essentiels ; autrement dit, il s'agit de discriminer, dans des ensembles, les caractéristiques propres à un être ou à une chose et de les reconstituer dans une définition qui recouvre cet être ou cette chose.