Poser les concepts de base dès l'école primaire, ou bien considérer qu'à chaque niveau d'enseignement correspond un vocabulaire particulier

Pilar Benajam-i-Arguimbau

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/2285>

DOI : 10.4000/trema.2285

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 1994

Pagination : 77-80

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Pilar Benajam-i-Arguimbau, « Poser les concepts de base dès l'école primaire, ou bien considérer qu'à chaque niveau d'enseignement correspond un vocabulaire particulier », *Tréma* [En ligne], 5 | 1994, mis en ligne le 01 mai 1994, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/2285> ; DOI : 10.4000/trema.2285

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.

Tréma

Poser les concepts de base dès l'école primaire, ou bien considérer qu'à chaque niveau d'enseignement correspond un vocabulaire particulier

Pilar Benajam-i-Arguimbau

- 1 Tout d'abord, permettez-moi de remercier chaleureusement le comité d'organisation de m'avoir invitée à parler ici, me donnant ainsi l'occasion de partager avec vous cette journée de réflexion. J'aimerais aussi, avant de poursuivre, vous demander de pardonner les inexactitudes linguistiques qui pourraient se glisser dans mon exposé : votre belle langue française que j'aime tant n'est pas ma langue maternelle et je ne la maîtrise pas, hélas, correctement.
- 2 Afin de tenter de répondre à la question didactique qui m'a été posée et qui nous rassemble aujourd'hui, je vais examiner trois champs de référence : l'épistémologie de la géographie et les contenus ; les théories sur l'apprentissage ; à partir de ma déjà longue expérience d'enseignante à l'école primaire, à l'école secondaire et à l'université, les connaissances acquises à travers la pratique.

I. Epistémologie et contenus

- 3 Les enseignants trouvent, dans l'épistémologie de la géographie, une réponse à deux questions essentielles :
  - les raisons qui justifient l'enseignement de la géographie à l'école primaire, à l'école secondaire et à l'université ;
  - les concepts et les problèmes qu'il faut soumettre aux élèves.
- 4 La connaissance de la géographie nous permet de savoir ce qu'il faut enseigner et nous fournit des critères pour opérer la sélection des concepts les plus spécifiques de ce champ

disciplinaire, ainsi que les problèmes les plus intéressants à faire apprendre. Par ailleurs, à Barcelone, nous avons étudié avec beaucoup d'attention les propositions relatives aux mots et aux concepts clés qui ont été présentées à Montpellier, propositions qui se sont révélées très utiles pour nos réflexions.

- 5 A notre avis, toutefois, la géographie ne donne aucune réponse au problème de la mise en séquences des connaissances, ni au fait de savoir s'il est pertinent d'adopter un curriculum en spirale.
- 6 Par contre, la didactique en géographie a trouvé une réponse à la mise en séquences des connaissances à travers la réflexion sur les théories de l'apprentissage.

II. L'apprentissage

- 7 Les théories cognitives, par ailleurs bien connues, estiment que les concepts présents dans l'esprit de chaque personne affectent les cellules cérébrales et se présentent toujours de façon interactive, jamais isolées. Pour un enfant, un nouveau concept à apprendre n'a pas de sens s'il ne se trouve pas dans un réseau. Un concept prend tout son sens et devient significatif pour l'élève lorsque celui-ci est capable de le reconstruire, de le relier et de l'intégrer à ses propres structures mentales. Le réseau déjà existant et dans lequel la nouvelle connaissance vient se greffer constitue une grille de lecture, un instrument de compréhension à travers lequel l'élève donne une interprétation personnelle au nouveau concept.
- 8 Ainsi donc, comment s'y prendre pour aider l'élève à construire une connaissance géographique qui soit scientifique et experte ?
- 9 On dit que pour être un véritable expert en géographie il faut réunir trois caractéristiques importantes :
  - l'expert doit avoir construit beaucoup de concepts géographiques et la signification donnée à ces concepts, sa sémantique personnelle, doit correspondre à la sémantique communément acceptée par la communauté scientifique ;
  - l'expert doit fournir des concepts bien structurés, bien ordonnés et suivre une hiérarchie généralement "dérivée" ; à savoir, qu'au bout de la hiérarchie il y ait des lois, des principes ou des modèles capables de conduire, dans le cadre d'un processus de discrimination progressive, à d'autres concepts débouchant sur des niveaux concrets ;
  - le réseau de concepts créé par l'expert doit être bien connecté afin que la pensée puisse combiner un grand nombre de concepts établissant des relations et des interactions complexes et multiples.
- 10 Contrairement à l'expert :
  - l'enfant n'a reconstruit que très peu de concepts et l'interprétation qu'il fait de l'espace humanisé est influencée par sa propre expérience et sa sémantique personnelle ;
  - l'enfant opère avec des structures simples, peu organisées, et on trouve des concepts réels au bout de ses hiérarchies ;
  - chez l'enfant, les réseaux mentaux sont peu reliés.
- 11 D'après cette théorie, l'apprentissage humain constitue un processus de construction permanente dans lequel il n'y a pas d'étapes de maturation caractérisées par des facultés spécifiques qui puissent justifier l'introduction de connaissances précises à chaque étape. Dès lors, enseigner n'est rien d'autre qu'aider l'élève à progresser en développant la quantité et la qualité de ses réseaux conceptuels ; c'est lui permettre d'accéder à un plus

grand nombre de concepts qu'il devra structurer et relier au champ de la connaissance géographique.

- 12 Finalement, l'étude de la théorie de l'apprentissage nous indique qu'il faut travailler les mêmes réseaux de concepts dans les différents cycles de l'enseignement, en tenant compte, toutefois, des divers niveaux de compréhension, de formulation et de maîtrise. Ainsi, la théorie justifie la demande d'un curriculum en spirale qui, sans cesser de tourner autour des mots et des concepts clés de la géographie, permette d'accéder à un processus d'extension du nombre de concepts, de hiérarchisation et de discrimination et, enfin, comme dans l'excellent exemple que nous avons vu ce matin, à un processus "d'interrelation" ou de compréhension de la connaissance.

III. La pratique

- 13 Je vais aborder maintenant le troisième domaine examiné, celui de la pratique.
- 14 La pratique avec des élèves dans une situation unique crée des espaces d'indétermination. Le maître ou le professeur peut agir de différentes façons parce que la réponse est contingente ou incertaine. Dans ce cas, la connaissance pratique conduit à prendre des décisions prudentes et réfléchies.
- 15 La prudence est dictée par l'expérience et la réflexion qui permettent de connaître les limites, à savoir ce qui ne peut pas être fait. Ainsi, le discernement et le sens des responsabilités portent l'enseignant à savoir qu'il faut répéter souvent les concepts fondamentaux parce que la sémantique personnelle de l'élève oppose une forte résistance aux changements. Pour combattre cette résistance il faut beaucoup de motivation et de conviction, car les concepts ne s'organisent et ne se relient entre eux qu'après avoir été répétés et pratiqués souvent.
- 16 Le discernement est indispensable à la pratique de l'enseignement si l'on ne veut pas trop éloigner l'action didactique des objectifs à atteindre. Par ailleurs, réfléchir aux problèmes pratiques conduit à modéliser ou à représenter des situations et à faire des simulations autour de solutions possibles. La réflexion a besoin de la théorie ; or la théorie cognitive fournit actuellement une réponse possible aux problèmes de la mise en séquences de la géographie. Dans une classe d'enseignement primaire fréquentée par des élèves âgés de 11 et 12 ans où j'enseigne en présence de mes étudiants de l'Ecole normale, ainsi que dans une classe d'enseignement secondaire dont les élèves sont âgés de 15 et 16 ans, où je donne cours en présence de mes étudiants en dernière année de faculté, j'ai essayé de répondre, avec la collaboration des étudiants, aux problèmes pratiques posés par la mise en séquences des connaissances en appliquant la théorie de l'élaboration. En effet, conformément aux principes cognitifs, celle-ci fournit un instrument qui sert à organiser les connaissances de façon hiérarchique, allant du plus général et simple au plus particulier et complexe, dans un processus où chaque concept découle de la discrimination du précédent.
- 17 Notre expérience en matière de mise en séquences est limitée, malheureusement, nous n'avons pas pu procéder de cette façon pour l'ensemble de l'enseignement de la géographie. En effet, il s'agit, d'une part, d'une tâche extrêmement difficile qui nécessite encore beaucoup de recherche ; de l'autre, nous n'avons ni les ressources humaines, ni les ressources matérielles nécessaires et, par ailleurs, les programmes d'enseignement officiels en Catalogne ne répondent pas à ces principes.

- 18 Cependant, le département de didactique des sciences sociales a mis en route un programme de recherche destiné à trouver des solutions à la mise en séquences et à fournir le matériel qui est nécessaire pour travailler, dans les classes de tous les cycles, les concepts clés selon nous, tels l'identité, l'altérité, la continuité, le changement, l'inégalité, la diversité, le pouvoir, le conflit et le consensus, qui permettent de comprendre les dynamiques spatiales et sociales.
- 19 Pour terminer, je dirai que l'on tend à penser qu'il faut poser les concepts de base à l'école primaire, pour enrichir ensuite au collège, au lycée et finalement à l'université, car la connaissance pratique et théorique semble donner support à cette proposition.
-

AUTEUR

PILAR BENAJAM-I-ARGUIMBAU

Professeur à l'université de Barcelone