

UN PARCOURS VÉCU : UNE ETUDE PAR RAPPORT LA FORMATION DE CONCEPTS

Ana Teresa Silva Sousa

Résumé

Dans ce texte nous remarquons d'abord les réflexions relatives au processus de la formation et développement des concepts. Il s'agit de mettre en évidence les rapports entre les niveaux de développement des concepts, (VIGOTSKY, 2009 ; GUETMANOVA, 1989 ; KOPNIN, 1978), les lois et catégories de la méthode du matérialisme historique dialectique (BURLATSKI, 1987 ; CHEPTULIN, 2004) et la méthodologie de l'élaboration conceptuelle (FERREIRA, 2007, 2009). Ensuite, nous cherchons des éléments empiriques qui puissent soutenir les analyses dans un contexte où la recherche est l'axe central de la formation des enseignants. Enfin, il faut considérer la complexité de ce processus et le besoin de mettre en jour une démarche pédagogique, à l'intérieur de l'école, de façon consciente et volitive.

Mots-clés : élaboration Conceptuelle. Études réflexives. Concepts.

Resumen

En este texto destacamos, primeramente las reflexiones relativas al proceso de formación y desarrollo de conceptos. Se trata de evidenciar las relaciones entre los niveles de desarrollo de los conceptos, (VIGOTSKY, 2009; GUETMANOVA, 1989; KOPNIN, 1978), las leyes y categorías del método materialismo histórico-dialéctico (BURLATSKI, 1987; CHEPTULIN, 2004) y la metodología de elaboración conceptual (FERREIRA, 2007, 2009). Luego buscamos elementos empíricos que puedan subsidiar análisis en un contexto en el que la investigación es el eje central de la formación de profesores. Por último, debemos considerar la complejidad de este proceso y la necesidad de actualizar un enfoque pedagógico, dentro de la escuela, de forma consciente y volitiva.

Palabras-clave: Elaboración conceptual. Estudios reflexivos. Conceptos.

Abstract

In this text we highlight, first of all, the reflections related to the concept development. It is to highlight the relations between the levels of development of concepts (VIGOTSKY, 2009; GUETMANOVA, 1989; KOPNIN, 1978), the laws and categories of the method historical-dialectical materialism (BURLATSKI, 1987; CHEPTULIN, 2004) and the methodology of conceptual elaboration (FERREIRA, 2007, 2009). Then, we seek empirical elements that can support analysis in a context where research is the central axis of teacher education. Finally, we must consider the complexity of this process and the need to update a pedagogical approach, within the school, in a conscious and volitional way.

Keywords: Conceptual elaboration. Reflective studies. Concepts.

Resumo

Neste texto destacamos, primeiramente as reflexões relativas ao processo de formação e desenvolvimento de conceitos. Trata-se de evidenciar as relações entre os níveis de desenvolvimento dos conceitos, (VIGOTSKY, 2009; GUETMANOVA, 1989; KOPNIN, 1978), as leis e categorias do método materialismo histórico-dialéctico (BURLATSKI, 1987; CHEPTULIN, 2004) e a metodologia de elaboração conceitual (FERREIRA, 2007, 2009). Em seguida, buscamos elementos empíricos que possam subsidiar análises em um contexto em que a pesquisa é o eixo central da formação de professores. Por fim, devemos considerar a complexidade desse processo e a necessidade de atualizar uma abordagem pedagógica, dentro da escola, de forma consciente e volitiva.

Palavras-chave: Elaboração conceitual. Estudos reflexivos. Conceitos.

La formation et le développement de concepts est un domaine de connaissance qui a considérablement progressé au fil du temps, des approches philosophiques aux approches psychologiques et neurologiques.

Nous ne nous attarderons pas sur la façon dont la connaissance, relative à la formation de concept, a été produite tout au long de l'histoire. Au contraire, nous nous limiterons à l'analyse en termes de sujets dans le processus d'élaboration conceptuelle. Selon Kopnin (1978, p. 306), « On ne peut pas comprendre l'essence du concept sans examiner le processus de sa formation et de son développement ».

Compte tenu des particularités inhérentes à ce processus, la question qui se pose est d'explicitier les relations qui s'établissent entre la formation des enseignants et le développement de la capacité de conceptualisation.

Dans cette direction, nous organisons l'article en trois parties. Dans la première, nous soulignons les théories relatives à la formation de concepts comme paramètre d'analyse et de compréhension du processus d'élaboration conceptuelle et les relations probables avec les processus de formation à médiation de la recherche; dans la deuxième partie, nous recherchons des éléments qui rendent ces relations et ces connexions évidentes; et dans la troisième partie, nous soulignons la complexité des processus de formation et la nécessité de comprendre et de considérer l'importance de l'élaboration conceptuelle dans le processus de formation des enseignants.

1 Situer le point de départ

Pour réaliser ce que nous proposons, il est devenu nécessaire de rechercher des éléments dans une approche d'investigation qui privilégie le processus d'élaboration conceptuelle comme élément central de la formation professionnelle de l'enseignant.

Parmi les nombreuses possibilités, nous avons décidé de recueillir des éléments empiriques qui étayaient nos analyses dans les données issues de la recherche intitulée « LA DYADE SAVOIRS ET PRATIQUES : interrelations avec l'enseignement », visant à analyser les relations entre les savoirs et les pratiques des enseignants de l'éducation fondamentale, en mettant en évidence la problématique de l'élaboration conceptuelle. (SOUSA, 2011).

La recherche de référence a pris comme cadre méthodologique l'approche collaborative, critique réfléchie proposée par Ferreira (2012) et Ibiapina (2008), la méthodologie de l'élaboration conceptuelle Ferreira (2009) et les récits Ferreira (2006) et Finger (1988).

L'univers empirique a été constitué de trois (03) enseignantes d'écoles publiques du réseau municipal de la ville de Natal/RN et l'auteur de la recherche. Considérant que l'un des principes de cette modalité de recherche est que la participation est une décision délibérée et volontariste, une réunion a été tenue dans le but de clarifier et de discuter les objectifs de la proposition de travail, la signature des termes de l'engagement, d'utilisation de l'image et des lignes. Il a également été défini comment les participants seraient identifiés. Ils se sont décidés par les noms des êtres marins, alors nous nous appellerions par les pseudonymes : l'étoile de mer, l'algue marine, la sirène de mer, l'eau vive. Dans cette étude, l'analyse et l'interprétation se réfère au processus vécu par la participante L'Eau Vive sur le concept d'enseignement.

1.1 La particule d'Eau Vive

L'Eau Vive est diplômée de l'Université fédérale du Rio Grande do Norte (UFRN) en plein diplôme en éducation physique, spécialisée en psychopédagogie. Elle a eu des expériences au lycée en tant que professeur de biologie et de direction d'une école publique, a participé en tant que membre de la base de recherche Corporalité et éducation, toujours à l'obtention du diplôme. Une fois diplômé, il a intégré dans les études de la base de recherche *Curriculum, Savoirs et Pratiques Éducatives*. En tant que professeur d'éducation physique depuis plus de dix ans, elle enseigne à l'école primaire I pour les élèves d'une école municipale. Parmi les principales raisons qui l'ont fait devenir enseignante étaient la grande passion qu'elle avait pour les études, la recherche, l'apprentissage de nouveaux concepts pour travailler les contenus de l'éducation physique et les connaissances inhérentes au corps et les différentes possibilités de jouer.

Dans ce cas, le développement personnel dans les processus de formation a opportunément participé à l'Eau Vive, interaction entre les dimensions personnelles et professionnelles, ce qui a permis d'assumer sa formation, en lui attribuant un sens au processus vécu, En plus de subventionner la prise de décision d'aller à la recherche d'autres activités, théories, Connaître de nouvelles propositions pour élargir vos connaissances.

Les spécificités que la recherche a assumées (savoir-faire de l'enseignant et sa relation avec la pratique) ont incité le proposant à choisir, la méthodologie de l'élaboration conceptuelle car il s'agit d'une procédure méthodologique qui permet d'analyser le processus d'élaboration du concept dans toute son étendue. (FERREIRA, 2009).

L'élaboration conceptuelle est une activité mentale complexe qui implique les dimensions historiques, logique et psychologique. Il couvre, d'une part, la construction de l'archéologie du concept et, d'autre part, du réseau des significations conceptuelles et de sa représentation graphique, ainsi que, la recherche des connaissances préalables, la systématisation des concepts et leur réélaboration.

1.2 L'élaboration de l'archéologie du concept

Comme le suggère le terme lui-même, cette approche nous permet de comprendre le caractère historique social de la production de connaissances à mesure que la signification des conceptions, des concepts et des théories change au fil du temps. La signification de l'enseignement n'est pas exemptée de ce processus.

La signification de l'enseignement, comme celle de tout autre terme, a changé au cours de son histoire. Si nous cherchons l'origine de ce mot, nous voyons qu'il provient étymologiquement du latin *docere*, ce qui peut signifier, entre autres, enseigner, instruire.

Sa signification a été modifiée en fonction des changements et des transformations qui se sont produits dans les sociétés et, par conséquent, dans les formes d'éducation qui y sont définies. Dans les organisations sociales primitives, étant donné la forme de leur structuration, la figure de l'enseignant n'était pas encore apparue, ni la fonction de l'enseignement destinée à un groupe spécifique de la société. (PONCE, 1981).

Cependant, l'enseignement commence à être signifié à partir du moment où la division du travail cesse d'avoir comme paramètres le sexe et l'âge et les moyens de production deviennent plus complexes. Ponce (1981, p. 25) nous précise : « [...] dans la société primitive, la collaboration entre les hommes était fondée sur la propriété collective, qui a commencé à

se diviser en classes [...]. Depuis lors, les objectifs de l'éducation ne sont plus implicites dans la structure globale de la communauté ».

Dans le contexte de ces transformations qui ont impliqué des rapports d'exploitation et de domination, l'organisation sociale devient de plus en plus complexe, de même que les fonctions sociales. Cette forme d'organisation sociale à l'enseignement est conçue uniquement comme un art de transmettre aux individus les coutumes et les valeurs de leur classe sociale.

Les changements intervenus dans ces sociétés ont entraîné des transformations considérables dans le contenu de ce qui était transmis, mais le sens attribué à l'enseignement reste inchangé - à l'enseignement comme action porteuse de connaissances. Dans une société marquée par la dualité et l'antagonisme des classes, le contenu transmis est nettement classiste avec des parcours et des moyens de transmission différenciés. Pour la classe dirigeante, c'était une connaissance aristocratique, livresque, rationnelle, logique et systématique. Pour les classes subalternes, le populaire se caractérise par la simplification de la religiosité, transmise par la tradition orale.

L'accentuation des contradictions générées à l'intérieur de cette forme d'organisation sociale a provoqué des changements qui lui donnent un nouveau visage, comme l'illustre l'analyse de Cambi. (1999, p. 149) :

« [...] pour l'éveil des villes et du commerce, des sciences et des grands conflits qui traversent la vie de l'Eglise, donne corps à une société plus dynamique, plus agitée, plus libre aussi, et aussi à un nouveau modèle humain (entrepreneur, émancipé, conscient de sa propre valeur et de sa propre liberté). [...] »

Ces circonstances ont entraîné des transformations non seulement sociales, économiques, politiques et culturelles, mais aussi dans le contenu et les processus de transmission du savoir, qui se spécialise, s'articule, se socialise et devient progressivement laïque, en perdant l'Eglise de son hégémonie. Ces facteurs sont les germes qui donnent naissance à un nouvel ordre social caractérisé comme capitaliste.

Ainsi, l'effondrement de la structure sociale, l'émergence d'un nouvel ordre économique, politique et culturel, ainsi que l'émergence d'une nouvelle classe hégémonique - la bourgeoisie - ont produit des changements significatifs dans le sens et la signification attribués à l'enseignement.

Ainsi, il ne suffit pas d'avoir une bonne connaissance des disciplines et de savoir les expliquer comme on les entendait traditionnellement. Dans la complexité de la réalité actuelle, l'enseignement est le travail des enseignants, une activité qui dépasse la tâche de donner des cours en présentant leurs singularités. Son exercice exige, en plus des connaissances, des compétences essentielles pour enseigner, apprendre, rechercher et évaluer, c'est-à-dire reconfigurer les savoirs. Il exige également d'autres possibilités de choix et de sensibilité, fondement de la dimension esthétique présente dans le nouveau, la création, l'inventivité et l'éthique. Ces caractéristiques sont ce qui imprime la qualité à l'activité enseignante, ce qui pour Veiga (2008, p. 20) : « L'enseignement est donc une activité professionnelle complexe, car il nécessite des savoirs diversifiés. Cela signifie reconnaître que les savoirs qui soutiennent l'enseignement exigent une formation professionnelle dans une perspective théorique et pratique ».

Plus précisément, l'enseignement signifie un travail humain spécialisé qui n'est pas partagé par tout le monde, seulement par le groupe d'enseignants, car il nécessite certains savoirs spécifiques, typiques du métier d'enseignement, immergés dans la base de l'activité pédagogique de celui qui enseigne. Pour Ibiapina (2007a, p. 40) :

« [...] activité d'enseignement et de recherche qui nécessite des connaissances spécialisées, des savoirs et des compétences spécifiques acquises à la fois par le biais d'un processus continu et permanent de formation académique et de la pratique. Cette activité exige une réflexion critique et a pour but de faciliter l'apprentissage et de garantir l'éducation scolaire des élèves. »

Face aux différentes significations attribuées à l'enseignement, le concept que nous avons élaboré est que *l'enseignement est une activité spécialisée exercée par l'enseignant résultant de la planification, la recherche et la réflexion critique, dans le but de servir de médiateur dans le processus d'enseignement-apprentissage dans le contexte de l'éducation scolaire*. Cette signification constitue l'un des paramètres pour le déroulement du processus et de l'analyse d'élaboration conceptuelle de la participation.

1.3 Élaboration du réseau conceptuel

Il existe différentes façons d'aborder la formation et le développement de concepts dans des situations d'apprentissage formelles, qui dépendent des référentiels théoriques et méthodologiques qui les soutiennent, ainsi que des paradigmes qui les guident. Dans le cadre de cette étude, le choix s'est porté sur la forme en réseau.

Pour Ferreira (2009), l'organisation de la connaissance dans les réseaux conceptuels crée des possibilités inépuisables. Les associations, relations et connexions qu'elles provoquent sont multiples et variées, conduisant à de nombreux parcours entre les points du réseau, permettant une rationalité de complémentarité et d'unité en maintenant les spécificités à mesure qu'elle rompt avec la linéarité, hiérarchie et disjonction entre les savoirs historiques et sociaux produits. Cela peut être observé à partir de l'image ci-dessous du réseau du concept d'enseignement.

Après cette interférence, des cycles d'études réflexives ont été organisées sur la base de connaissances déjà produites sur le sujet, afin que vous puissiez à partir de la compréhension des lectures, énumérer les attributs essentiels et nécessaires, avec leurs liens, relations, qui constitue l'essence d'un concept scientifique, c'est-à-dire qui contienne à la fois la singularité, la particularité et l'universalité.

2.1 Systématisation du processus d'élaboration conceptuelle

La systématisation couvre les procédures qui mesurent la construction des significations attribuées à l'objet à conceptualiser. Dans le cas de l'étude, la signification de l'enseignement délivré par les participants.

L'utilisation du cycle d'études réflexives comme procédure de recherche a été la plus appropriée à l'objectif proposé, à la systématisation des savoirs pertinents pour l'enseignant, car « [...] déclenchent des processus de formation qui servent de référence pour l'apprentissage professionnel et le développement des connaissances scientifiques ». (IBIAPINA, 2008, p. 72).

À cet égard, les conditions matérielles mises en place comprenaient la sélection de textes donnant accès aux connaissances produites sur l'enseignement, étayés par Azzi (2005), Grillo, (2001), Ibiapina (2007) et Veiga (2006).

Ainsi, le processus de réécriture du concept d'enseignement a été relancé en énumérant et en énumérant les caractéristiques générales contenues dans les textes qui pourraient être considérés comme des attributs du concept, comme indiqué dans le tableau ci-dessous :

TABLEAU 1 - Attributs mutuels et essentiels du concept d'enseignement

texte	Attributs multiples/généraux	Attributs essentiels
AZZI, S. Travail enseignant : autonomie didactique et construction de l'enseignement pédagogique. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Savoirs pédagogiques et activité enseignante . 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.	Pratique démocratique, faire de la pédagogie, enseigner, recherche, professionnalisation, praxis-action-réflexion-action, unité théorie et pratique, formation de l'enseignant, connaissance, exercice du magistère, contexte institutionnel, processoensin-apprentissage, médiation, systématisation du savoir.	Enseigner, recherche, processus d'enseignement-apprentissage, médiation, systématisation du savoir.
GRILLO, M. O professor et a docência : O encontro com o aluno. In : ENRICONE, D. (Org.). Ser professor . 2 ed. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2001. p. 73-89.	Enseignement, activité complexe, totalité, transformation, globalité, interaction, médiation, identité de l'enseignant, réflexion, compétences techniques et pédagogiques, enseignement interactif, savoirs formels et	Enseignement, globalité, processus d'enseignement-apprentissage, médiation, recherche, action collective, réflexion, connaissances scientifiques.

	expérientiels, connaissances professionnelles, connaissances scientifiques, recherche, environnement, intentionnalité, engagement éthique, compétence professionnelle, savoirs établis, processus enseignement-apprentissage, action collective.	
IBIAPINA, I. M. L. de M. La trame : la signification de l'enseignement. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). Recherche en éducation : regards multiples. Brasilia: Livre Liber, 2007. p. 29-50.	Savoirs, compétences, activité, spécialisation, profession d'enseignant, émancipation collective, travail systématisé, enseignement-apprentissage, réflexion, recherche, construction de savoirs, processus de formation, autonomie professionnelle, action, pratique, pratique sociale, interaction, rationalité technique, organisation de l'enseignement, action partagée, médiation de l'apprentissage, réflexion, planification, contexte de formation.	Médiation de l'apprentissage, profession, réflexion, recherche, planification, action partagée, enseignement-apprentissage, autonomie professionnelle.
VEIGA, I. P. A. Enseignement : formation, identité professionnelle et innovations didactiques. In : SILVA, A. M. M. et al. Éducation formelle et non formelle, processus de formation et savoirs pédagogiques : défis pour l'inclusion sociale. Récif : ENDIPE, 2006. p. 467-484.	Formation, activité spécialisée, pratique sociale, identité professionnelle, enseignement, réflexion critique, planification, évaluation, action continue, processus d'enseignement-apprentissage, connaissances scientifiques et pédagogiques, éducation, processus collectif, recherche, articulation entre formation personnelle et professionnelle, pratique pédagogique, acte politique.	Activité spécialisée, réflexion critique, recherche, action continue, planification, connaissances scientifiques et pédagogiques, processus d'enseignement-apprentissage.

Source: Sousa (2009).

Ensuite, des cycles d'études réflexives ont été menées afin d'énumérer les attributs du concept d'enseignement formulés par les auteurs étudiés, de distinguer de ces attributs, les éléments essentiels, nécessaires et les inclure dans la refonte de la signification de l'enseignement.

L'élaboration conceptuelle nécessite des catégories, qui dans leur intégralité, couvre les caractéristiques des différents stades de la formation des concepts, leurs connexions internes, ainsi que la variété et la complexité de leur interrelation.

Par conséquent, les catégories pour l'analyse des significations conceptuelles élaborées par la participante ont été construites selon le tableau suivant :

TABLEAU 2 - Catégories pour analyse conceptuelle

Description	L'action descriptive devient évidente avec l'énumération des attributs ou propriétés externes au phénomène afin de les distinguer. Tous les attributs du phénomène sont inclus sans abstraction entre l'essentiel et le secondaire. Il établit des liens factuels qui se révèlent dans l'expérience immédiate. Il y a une prédominance du contenu par rapport au volume. Son but est de décrire le mieux possible, avec une plus grande plénitude et exactitude, les attributs des phénomènes, en transmettant une image sensorielle-perceptive du phénomène par une représentation créatrice ou reproductrice.
Caractérisation	Dans l'action de caractériser, on utilise également la procédure logique de l'énumération, à partir de l'abstraction de certains attributs ou propriétés essentielles qui distinguent les phénomènes. Les abstractions se détachent des éléments perceptifs, mais leur volume présente un degré de généralité limité aux singularités.
Définition	L'action de définir consiste en une procédure logique par laquelle on révèle le contenu du concept ou on établit la signification du terme. C'est faire abstraction des attributs ou propriétés essentiels et nécessaires pour distinguer un phénomène des autres, sans épuiser toutes ses propriétés, ses aspects et ses relations.
la conceptualisation	Cette action comprend l'universel, essentiel et nécessaire dans le phénomène. Il couvre les attributs ou propriétés essentiels et nécessaires, les liens et les relations qui constituent l'essence des phénomènes, contenant à la fois la singularité, la

	particularité et l'universalité, c'est-à-dire le contenu et volume.
--	---

Source: Ferreira, 2007, p. 64-66.

3. C'est en marchant qu'on fait le Chemin

Compte tenu du caractère historique de la production de la connaissance et de la façon dont elle se déroule dans les singularités, nous commencerons l'analyse interprétative du concept d'enseignement avec la signification préalable énoncée par la participation, internalisée tout au long de ses expériences et expériences.

Les concepts antérieurs représentent le point de départ dans la formation et le développement des concepts, car c'est dans le monde objectif, matériel, médiatisé par la pratique historico-sociale des hommes, que tous les concepts tirent leur contenu.

La participante Eau Vive a ainsi exprimé son concept antérieur d'enseignement : « Acte d'enseigner. Rechercher à travers les études et la recherche de nouvelles connaissances et concepts et de les appliquer ». (Eau Vive, cycle d'études réfléchissantes, Natal, 2009).

Dans son élaboration, il est évident que la participation fait une caractérisation à partir de l'énumération/abstraction des attributs « *études, connaissances, recherche, enseignement* », qui sont essentiels pour distinguer le concept d'enseignement des autres concepts. Cela révèle en partie que sa compréhension de l'enseignement repose sur les discussions les plus récentes qui exigent de l'enseignant des connaissances et de la recherche. Cependant, dans son énoncé, le volume du concept montre un degré de généralité limité aux singularités, car il ne présente pas d'attributs exprimant les relations entre le général, le particulier et le singulier, fondamentales pour l'élaboration de la signification d'un concept en termes scientifiques.

Le stade d'élaboration conceptuelle en termes de caractérisation est très fréquent, car la formation de concept n'est pas privilégiée dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'élargissement à la signification des connaissances antérieures passe par la prise de conscience de l'enseignant dans la réalisation de cette activité, ainsi que l'étude et la compétence nécessaires pour faire face à la modalité d'élaboration de concepts.

Ainsi, Eau Vive ajoute : « a partir de la participation à la base de recherche corporéité et éducation, les études menées m'ont permis d'acquérir des apprentissages liés au domaine de l'éducation ». (Water Viva, cycle d'études réfléchissantes, Natal, 2009).

Suivant l'étape de systématisation, à partir des lectures et des discussions, les attributs essentiels et distinctifs ont été énumérés pour signifier le concept, constituant en activité complexe mais singulière et particulière de la participation.

De cette façon, l'exercice de réflexion critique dans la formation de concepts permet de construire de nouvelles significations, car l'expérience de situations avec cet objectif, motivée par des intérêts personnels, rend possible la réalisation de l'activité d'élaboration et de réédition de concepts.

Cette expérience vécue par Eau Vive a effectivement suscité des connaissances qui leur ont permis d'élargir le sens de l'enseignement, ainsi retravaillé :

« L'enseignement est une activité spécialisée, vécue dans le contexte scolaire en médiatisant le processus d'enseignement-apprentissage à travers la recherche et la réflexion critique des contenus dans ses différentes sphères, qui utilise la planification et la connaissance scientifique comme un outil ». (EAU VIVE, cycle d'études réfléchissantes, Natal, 2009).

Ce second énoncé démontre que l'Eau Vivante, dans son évolution de sa pensée vers la conceptualisation, a élaboré une signification pour l'enseignement en termes de connaissances scientifiques. D'une part, l'énoncé exprime l'unité dialectique entre le général, le particulier et le singulier. Le général, puisqu'il considère l'enseignement comme *activité*, attribut conceptuel dont le degré de généralité couvre, en général, les activités de l'être humain. (LEONTIEV, 1978). Il énumère ensuite les attributs particuliers de cette activité, communs à d'autres activités telles que *la planification, les connaissances scientifiques, la recherche, la réflexion critique, l'enseignement et l'apprentissage*, les particularités de degré de généralité moins complète et, enfin, la singularisation en précisant que l'enseignement a lieu dans le *contexte scolaire*. D'autre part, il met en évidence à la fois le caractère logique et l'histoire sociale à mesure que les significations conceptuelles apparaissent, se développent et se transforment à la fois sur le plan de la production de la connaissance en général et dans le caractère unique des sujets individuels.

Par conséquent, il contient également les caractéristiques logiques essentielles du stade de conceptualisation, car il révèle l'essence du phénomène, clarifiant correctement son contenu, son volume et sa généralité, « [...] qui sont les liens fondamentaux les plus importants et les plus naturels entre les concepts ». (VIGOTSKY, 2009, p. 292).

En ce qui concerne l'aspect historique, le concept d'Eau Vive met en évidence l'évolution de la signification de ce concept au cours du temps référencé par les auteurs tels que, Ibiapina (2007), Veiga (2008), Sousa (2019).

L'analyse de ce cas particulier démontre aussi le caractère progressif, critique et ascendant du développement du processus d'élaboration conceptuelle. En comparant les deux énoncés, le premier a été refusé parce qu'il ne s'agit pas d'un concept scientifique, mais cette négation n'est pas absolue, attributs qui sont propres au concept restent.

C'est une propriété inhérente à la négation dialectique dont la complexité implique d'autres lois. Nous avons ainsi exprimé la relation quantité-qualité, car le contenu qualitatif du nié reste.

L'élargissement des connaissances, par l'étude des textes, exprime la limite du premier énoncé, en augmentant la possibilité de l'inclusion de nouveaux attributs, en établissant une contradiction par l'action transformatrice, exprimée dans le deuxième énoncé qu'il contient, En même temps, la négation de la forme obsolète (caractérisation) et la préservation du contenu qualitatif (*enseignement, connaissance, recherche*) sont rendues possibles par la jonction des conditions et des causes pour que cela se produise.

Dans cette perspective, Eau Vive souligne qu'après le cycle d'études réfléchissantes « [...] nous réalisons l'importance dans la formation, dans nos concepts, quand nous étudions les auteurs, discutons, re-travaillons et refactorisons nos concepts ». (Eau vive, cycle d'études réfléchissantes, Natal, 2009).

Sa réflexion révèle l'importance de la médiation, dans le processus d'élaboration de concepts, le dialogue avec les auteurs et les connaissances acquises, et synthétisé de diverses manières, en soulignant que la recherche collaborative, réfléchi et critique médiant tout processus, associé à la méthodologie de l'élaboration conceptuelle est une pratique sociale et éducative qui fait la différence dans le développement personnel et professionnel de ceux qui participent à cette activité de recherche.

Il est important de considérer que dans la perspective dialectique, le processus de formation de concepts ne peut être dissocié de la pratique réflexive, développée dans des contextes produits à cette fin.

4. Nouveaux points de départ

Le processus analytique interprétatif déclenché par cette étude a mis en évidence la pertinence de la formation et du développement de concepts dans la transformation des connaissances internalisées par les individus.

Comme on l'a vu, la formation d'abord du participant n'a pas fourni suffisamment de connaissances pour élaborer le concept d'enseignement en fonction des caractéristiques et des propriétés des concepts scientifiques. Cela signifiait que pour progresser dans ce processus, elle devait comprendre que les concepts proviennent de l'activité pratique et historique-sociale des êtres humains, dont l'apprentissage résulte des changements qualitatifs opérés d'une étape à l'autre plus avancés et En outre, le processus ne se produit pas spontanément. Il s'agit des interrelations intersubjectives et de l'accès à d'autres domaines de la connaissance.

Ce processus n'est pas simple comme on l'imagine souvent, car la formation de concept, dans son essentialité scientifique, exige des processus d'enseignement-apprentissage structurés à cette fin.

Ces preuves justifient des investissements dans les processus de formation pour améliorer les concepts antérieurs internalisés, l'importance de la réflexion critique, systématique dans la collaboration, ainsi que la méthodologie de l'élaboration conceptuelle comme processus médiateurs, à des degrés plus larges et indispensables à la formation et au développement de concepts scientifiques.

Comme l'affirme Freire (1997, p. 45): « Tout savoir humain porte en lui le témoignage du savoir nouveau qui s'annonce ». En ce sens, l'expérience vécue ouvre des possibilités de rupture avec des pratiques d'enseignement et d'apprentissage fossilisées. Il crée un espace pour connaître et produire des connaissances de manière humaine et éthique, la liberté et la créativité d'être et d'exister prévalant.

Bibliographie

EAU VIVE. In : SOUSA, A. T. S. **Les savoirs et les pratiques** : interrelations avec l'enseignement. Teresina : EDUFPI, 2019, p. 144 -169.

AZZI, S. Travail enseignant : autonomie didactique et construction du savoir pédagogique. In : PIMENTA, S. G. (Org.). **Savoirs pédagogiques et activité enseignante**. 4. Ed. São Paulo : Cortez, 2005. p. 35-60.

BURLATSKI, F. **Fondements de la Philosophie Marxiste Léniniste**. Traduction. K. Arsvante. Moscou : Éditions Progress, 1997.

- CAMBI, F. **Histoire de la pédagogie**. Traduction d'Álvaro Lorencine. São Paulo : Éditeur de l'Unesp, 1999.
- CHEPTULIN, A. **La dialectique matérialiste** : catégories et lois de la dialectique. Trad. Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo : Éditeur Alpha-oméga, 2004.
- FERREIRA, M. S. Sur les chemins de la connaissance : une méthodologie d'analyse de l'élaboration conceptuelle. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Recherche en éducation** : regards multiples. Brasília : Livre, 2007. p. 51-71.
- FERREIRA, M. S. Qui raconte dit. **Éducation en question**. Noël, v, 27, n. 13, 2006. P. 51-73.
- FERREIRA, M. S. **Chercher des voies** : une méthodologie pour l'enseignement-apprentissage des concepts. Brasília : Livre Liber, 2009.
- FERREIRA, M. S. **Connecter la recherche et la formation** : illusion de visionnaires? In: IBIAPINA, I. M. L. de M. et al. (Orgs). **Recherche en éducation** : multiples références et pratiques. Teresina, PI: EDUFPI, 2012.
- FINGER, M. Les implications socio-épistémologiques de la méthode biographique. In: NÓVOA, FINGER, M. (Org.). **La méthode (auto) biographique et la formation**. Lisbonne : Pantaedro, 1988. P. 79-86.
- PREIRE, P. **Pédagogie de l'autonomie**. savoirs nécessaires à la pratique éducative. Saint Paul: Paix et terre, 1997. Collection Lecture.
- GUETMANOVA, A. **Logique**. Moscou : Progrès, 1989.
- GRILLO, M. L'enseignant et l'enseignement : La rencontre avec l'élève. In: ENRICONE, D. (Org.). **Être enseignant**. 2. ed. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2001. p. 73-89.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Formation des enseignants** : texte et contexte. Beau Horizon : Authentique, 2007.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. La trame : la signification de l'enseignement. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. G.; FERREIRA, M. S. (org.). **Recherche en éducation** : regards multiples. Brasília : Liber Livres, 2007a. P. 29-50.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Recherche collaborative** : recherche, formation et production de connaissances. Brasília : Liber Livre, 2008.
- KOPNIN, P. V. **La dialectique comme la logique et la théorie du savoir**. Traduction de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro : Civilisations brésiliennes, 1978.
- LEONTIEV, A. N. **Le développement du psychisme**. Portugal : horizon universitaire, 1978.
- PONCE, A. **Éducation et lutte des classes**. Traduction de José Severo de Camargo Pereira. 2. ed. São Paulo : Cortez ; Auteurs associés, 1981.
- SOUSA, A. T. S. **La dyade savoirs et pratiques** : interrelations avec l'enseignement. Teresina : EDUFPI, 2019.
- VEIGA, I.P.A. Enseignement comme activité professionnelle. In: VEIGA, I. P. A. D'ÁVILA, C.M. (Org.). **Profession d'enseignant** : nouveaux sens, nouvelles perspectives. Campinas : Papyrus, 2008. p. 13-21.
- VIGOTSKY, L. S. **La construction de la pensée et du langage**. Traduction de Paul Bezerra. 2. ed. Saint Paul: Martins Fontes, 2009.