

Programme proposé, basé sur le constructivisme, pour développer la conceptualisation pédagogique chez les futurs enseignants du FLE à l'institut universitaire de la formation des professeurs (IUFP)

Chérine Kamal Darwich

Problématique de la recherche

Depuis quelques décennies, le monde de l'éducation fut sujet à de multiples innovations: évolution technologique, évolution rapide du savoir, introduction de nouvelles théories d'apprentissage (théories cognitives, métacognitives et constructivistes) et intégration de nouvelles approches didactiques. Toutes ces innovations impliquent à coup sûr une évolution dans le domaine de la didactique du FLE, par suite un changement fort dans le profil de la professionnalité des enseignants de cette discipline.

De ce fait, la formation initiale des enseignants est sérieusement repensée afin de s'harmoniser avec ces innovations pédagogiques et afin de fournir à ces derniers une formation initiale de qualité. Dès lors, "on prend conscience que la connaissance disciplinaire ne fait pas foi de tout, même si elle constitue encore un trait fondamental du métier, et qu'il y'a d'autres types de savoirs qu'il importe de connaître pour bien enseigner."(Martinet, Raymond, et.al. 2001)

Nous assistons donc à une modification du rôle de l'enseignant. Sous cet angle, celui-ci n'est plus le seul détenteur du savoir. Son rôle ne se limite pas à transmettre des savoirs savants, qui relèvent de contenus disciplinaires; par contre, l'enseignant doit maîtriser un éventail de compétences beaucoup plus large: dans les profils des enseignants doivent figurer la connaissance approfondie de la discipline enseignée, les savoir-faire pédagogiques, la capacité de travailler efficacement avec un grand nombre d'élèves et de collègues, l'apport d'une contribution constructive à l'école et à la profession, et la capacité de poursuivre la formation. (Rapport final, 2005, p. 11)

Dans cette perspective, Une autre dimension aussi importante s'ajoute également aux objectifs de la formation initiale des enseignants du FLE à savoir former un enseignant praticien-réflexif. Le défi le plus important à relever dans la formation initiale des enseignants est sans doute d'arriver à susciter un changement conceptuel dans le rapport qu'ils entretiennent avec le processus enseigner-apprendre; d'où le développement de la conceptualisation pédagogique des enseignants.

Par conceptualisation, nous désignons le développement des concepts pédagogiques des enseignants à partir de démarches réflexives; ce qui implique une modification de leurs représentations mentales.

Plaidoyant pour le développement de la conceptualisation pédagogique chez les futurs enseignants dans le cadre de leur formation initiale, Bollengier annonce: En somme, nous souhaitons qu'ils aillent plus loin, à la fois dans leurs capacités d'exécution mais surtout dans leur construction intellectuelle. Nous les rêvons, réfléchis et maîtres de leur avenir car riches de savoirs, de confiance et de volonté de poursuivre leur formation au-delà du diplôme de fin d'année. Nous savons que la conceptualisation (construction des concepts), offre au jeune la possibilité de retrouver et de reproduire des méthodologies dans des contextes différents. (Bollengier F., de Peretti, I., 2011)

Dans le cadre des innovations en cours, on considère qu'un bon enseignant doit posséder des compétences de réflexivité en amont et en aval: qu'il réfléchit sur ce qu'il va faire ou ce qu'il a fait, qu'il anticipe sur les actes cognitifs des élèves puis constate leurs réussites et leurs échecs. Mais, il ne devient un praticien réflexif que lorsque son activité intellectuelle, au-delà de la simple prévision ou observation, se fonde sur une analyse instrumentée par des outils conceptuels ; qu'il peut se référer à des théories permettant de dépasser l'empirique ou le cas par cas, et qui donnent sens, c'est-à-dire à la fois signification et orientation, à l'ensemble de son action pédagogique. Dans tous les cas, c'est bien d'action pédagogique qu'il s'agit: le passage par les théories de référence n'est qu'un détour mieux agir. A ce stade, le fondement de la présente recherche est bien l'alternance pratique/théorie/pratique. (Houpert, Danièle, 2005)

Dans ce contexte évolutif, plusieurs experts dans le domaine de la formation initiale des enseignants annoncent l'importance de la conceptualisation pédagogique chez ces derniers, celle-ci devrait être à la base de toute formation initiale des enseignants.

Plusieurs études antérieures ont mis l'accent sur l'influence du développement de la conceptualisation pédagogique des futurs enseignants du FLE sur leur performance professionnelle soit au niveau de la planification, de la réalisation ou de l'évaluation de toute situation d'apprentissage.

Dans son ouvrage le savoir en construction, Britt-Mari Barth estime que "Le défi le plus important à relever dans la formation des

enseignants et des formateurs est sans doute d'arriver à susciter un changement conceptuel dans leur rapport avec le savoir et son élaboration". (Barth, 2002, p.1) Selon Britt, il est important pour l'enseignant ou le formateur de réfléchir sur les concepts organisateurs des modèles pédagogiques sur lesquels reposent ses pratiques enseignantes.

Trois années plus tard, au Canada, Deaudelin, Richer et Dussault confirment dans leur étude la relation étroite entre la pratique des enseignants et leurs conceptions pédagogiques. Le changement conceptuel des enseignants contribue à l'amélioration de leur pratique enseignante. Ainsi, visant à analyser les réseaux conceptuels des enseignants, cette étude a fait ressortir des lacunes et des imprécisions sur le plan de l'analyse des concepts des enseignants du primaire dans de diverses écoles québécoise. (Deaudelin, et.al. 2005)

Par ailleurs, théorisant sur la notion des concepts, Desrosiers démontre l'influence de ces derniers sur l'action des enseignants dans leurs interventions en classe d'une part et leur importance dans le développement intellectuel et cognitif de l'enseignant, d'autre part. Sous cet angle, Desrosiers affirme "Pierre angulaire de la pensée structurée, le concept est le symbole qui désigne ou représente la réalité. Manier efficacement les concepts, cela signifie qu'on exprime justement le réel, que l'on est capable à la fois de raisonner, de déboucher sur des conclusions et de défendre logiquement des opinions. Cela signifie également que l'on est capable de détecter et d'exprimer les nuances et les multiples facettes que comporte le réel lui-même." (Desrosiers-Sabbath, 1984, p. 19)

En ce sens, le développement des concepts pédagogiques a également l'avantage d'établir un lien entre pratique et théorie autrement dit entre enseignement intuitif par l'expérience et enseignement conceptuel analytique formel. (Peter Edelenbos, et. al., 2006, p. 121)

Il s'avère ainsi l'importance du développement de la conceptualisation pédagogique chez les futurs enseignants du FLE dans le cadre de leur formation initiale. Or, une question aussi importante que logique s'impose à ce sujet: Quelle est l'approche la plus appropriée pour développer cette compétence chez les futurs enseignants?

Reposant sur les études antérieures élaborées dans ce domaine, nous pourrions conclure la relation étroite entre le développement de la conceptualisation et l'approche constructiviste. Deaudelin conclut que

les études portant sur le développement conceptuel des enseignants s'appuient, dans leur cadre conceptuel et leurs outils, sur une approche constructiviste dont l'un des principes majeurs est de partir des représentations mentales des enseignants. (Deaudelin, et.al. 2005) Ceux-ci sont donc amenés à mobiliser voire à confronter leurs connaissances antérieures des concepts, leurs déjà-là, à des points de vue opposés afin de les restructurer. Ce faisant, les futurs enseignants s'approprient des démarches de réflexion. Dans cette perspective, Astolfi a abondamment démontré dans ses ouvrages que la non prise en compte des déjà-là des apprenants débouche, à long terme, sur l'incapacité à développer leurs concepts. (Degallaix,E., Meurice,B., 2003)

Ainsi, pourrions-nous conclure les apports de l'approche constructiviste sur la conceptualisation en particulier.

Contexte du problème :

Une fois l'importance du développement de la conceptualisation pédagogique chez les enseignants reconnue, il est temps maintenant d'examiner le degré de maîtrise de ces concepts de la part des enseignants ainsi que le statut de l'enseignement de ces concepts dans le cadre des programmes de la formation initiale des enseignants au contexte égyptien.

Ayant été chargée de la formation en cours de service des enseignants du FLE dans les écoles gouvernementales et expérimentales au cours des années 2009, 2010 et 2011, nous les avons interrogés sur leurs représentations de certains concepts pédagogiques de base.¹ Les réponses des stagiaires démontrent leur incapacité de définir ces concepts d'une manière précise. Analysant les définitions des enseignants, nous y avons ressenti diverses lacunes. Citons à titre d'exemple:

1. L'ignorance du sens de certains concepts pédagogiques tels que: la situation pédagogique et les modèles pédagogiques.
2. L'imprécision de certains concepts pédagogiques tels que: la pédagogie, l'enseignement, l'apprentissage, les objectifs d'apprentissage, l'évaluation.
3. La confusion entre le sens de certains concepts pédagogiques tels que: préacquis/prérequis, enseignement/apprentissage, savoir/savoir - faire.

¹ Voir annexe n:1

4. L'incapacité d'analyser les attributs de certains concepts; tels que ceux d'une situation pédagogique réussie, d'un objectif d'apprentissage et d'un projet pédagogique.
5. L'incapacité d'établir des relations entre certains concepts et d'en donner son opinion tel que la relation entre enseignement /apprentissage besoin/motivation, apprentissage/erreur, enseignement/ différenciation pédagogique, etc.....

De même, en tant que maître de conférences à l'institut d'études pédagogiques, université du Caire et à l'institut universitaire de la formation des professeurs (IUFP)², chargée de la formation initiale et continue des enseignants du FLE, nous avons remarqué l'insuffisance aussi bien que l'ambiguïté des concepts pédagogiques chez les stagiaires. Des évaluations orales initiales, formatives aussi bien que sommatives effectuées avec ces derniers, lors de leur formation, révèlent les lacunes dont souffrent les stagiaires en matière des concepts pédagogiques.

Examinons le statut des concepts pédagogiques dans le cadre du descriptif du programme du diplôme général en sciences de l'éducation des facultés de pédagogie (formation initiale), nous réalisons que les concepts pédagogiques sont abordés à travers les divers modules sans y consacrer un module à part ni un modèle didactique défini.

Quant au statut des concepts pédagogiques dans le cadre des modules assurés à l'IUFP, cette dimension conceptuelle en pédagogie est abordée implicitement à travers les divers modules de la formation et explicitement à travers un module intitulé "Pédagogie générale" dont la durée est 40 heures. Des interviews guidées interrogeant les conseillères pédagogiques, chargées de la formation initiale des stagiaires à l'IUFP, affirment que l'évaluation finale des stagiaires en pédagogie générale au cours de 3 années consécutives dénonce leur faiblesse quant aux concepts pédagogiques. Les responsables de la formation initiale rapportent qu'un questionnaire adressé au terme du module de la pédagogie générale aux stagiaires annonce leur insatisfaction quant au contenu et la méthode d'enseignement de ce module, à caractère purement théorique. Ainsi, pourrions-nous affirmer que ce module souffre de diverses lacunes soit au niveau des objectifs, du contenu, ou de la méthode d'enseignement appliquée. Celle-ci est basée sur une approche conceptuelle purement théorique abstraction faite de toute

² Institut Universitaire de la formation des professeurs

démarche réflexive. Les responsables de la formation initiale à l'IUFP confirment donc la nécessité de l'élaboration d'un nouveau programme de " Pédagogie générale" qui prend en considération les besoins professionnels des enseignants et où interviennent pratique et théorie en même temps; d'où la naissance du problème de notre recherche.

Pour remédier au faible niveau des futurs enseignants en matière des concepts pédagogiques, la base de tout acte pédagogique en classe, nous avons donc décidé d'élaborer un programme pour développer ces concepts selon une approche constructiviste: significative, réflexive, et actionnelle où pratique et théorie interviennent.

Le programme proposé sera destiné aux futurs enseignants du FLE, stagiaires à l'IUFP (formation initiale): ceux-ci ayant été gradués d'écoles francophones, ont les prérequis linguistiques qui leur permettra de poursuivre le programme.

Problématique de la recherche:

La problématique de la recherche pourrait être définie comme suit: la conceptualisation pédagogique chez les futurs enseignants du FLE souffre d'insuffisance, d'imprécision autant que d'ambiguïté. Ceci est dû à l'absence d'un programme explicite, pour le développement des concepts pédagogiques des futurs enseignants, où pratique et théorie interviennent selon une démarche réflexive.

Le but de cette étude est donc de répondre à la question principale suivante:

Comment développer la conceptualisation pédagogique chez les futurs enseignants du FLE?

De cette question principale émanent les questions secondaires suivantes:

1. Quels sont les concepts pédagogiques nécessaires à développer chez les futurs enseignants du FLE?
2. Quelles sont les représentations mentales de ces concepts chez les futurs enseignants du FLE?
3. Quels sont les niveaux de la conceptualisation pédagogique nécessaire aux futurs enseignants du FLE selon une démarche constructiviste?

4. Dans quelle mesure les futurs enseignants du FLE maîtrisent ces niveaux de conceptualisation ?
5. Quel est le programme proposé, basé sur le constructivisme, pour développer la conceptualisation pédagogique chez les futurs enseignants du FLE?
6. Quelle est l'efficacité du programme proposé, basé sur le constructivisme, pour développer la conceptualisation pédagogique chez les futurs enseignants du FLE?

Objectifs de la recherche:

La présente recherche vise à

1. Modifier les représentations mentales des concepts pédagogiques chez les futurs enseignants du FLE dans le cadre de leur formation initiale.
2. Développer ces concepts pédagogiques chez les futurs enseignants du FLE.
3. Déterminer les niveaux de conceptualisation pédagogiques nécessaires aux futurs enseignants du FLE dans le cadre de leur formation initiale.
4. Proposer un programme basé sur le constructivisme pour développer la conceptualisation pédagogique chez les futurs
5. enseignants du FLE dans le cadre de leur formation initiale.
6. Concevoir un modèle didactique où pratique et théorie interviennent selon des démarches constructivistes réflexives pour développer la conceptualisation pédagogique chez les futurs enseignants du FLE.

Importance de la recherche:

L'importance de la présente recherche peut se résumer dans les points suivants:

1. Déterminer les concepts pédagogiques nécessaires aux futurs enseignants du FLE qui, jusque-là, sont ignorés.
2. Attirer l'attention des concepteurs des programmes de la formation des enseignants sur l'importance d'intégrer l'objectif de la conceptualisation pédagogique d'une manière explicite dans

les programmes de formation des enseignants, soit initiale ou continue.

3. Le programme proposé met à la disposition des formateurs et des enseignants un modèle didactique constructiviste dont les démarches d'enseignement/apprentissage sont actives et réflexives. Ainsi, ceux-ci pourraient-ils en profiter pour enseigner les concepts dans divers contextes.
4. Ouvrir la voie à d'autres recherches sur le développement conceptuel des enseignants.

Limites de la recherche:

1. La présente recherche vise les futurs enseignants du FLE dans le cadre de leur formation initiale à l'Institut Universitaire de la Formation des Professeurs (IUFP).
2. le modèle didactique envisagé dans le cadre du programme proposé se limite à mettre en application des démarches d'enseignement constructivistes: déductives et inductives, à travers lesquelles les stagiaires sont incités à construire leur savoir. Le cours magistral est donc exclu de ce modèle.
3. Le programme proposé sera appliqué pendant 40 heures à raison d'une séance de 3 heures par semaine sauf les 2 séances de l'évaluation (2 heures).

Procédures de la recherche:

1. Pour répondre à la première question de la recherche : Quels sont les concepts pédagogiques nécessaires aux enseignants du FLE? Nous avons procédé comme suit:

- 1.1 examiner les études antérieures portant sur le développement conceptuel des enseignants et des futurs enseignants du FLE.
- 1.2 Effectuer des interviews guidées avec des didacticiens du FLE et certains experts pédagogiques dans le domaine de la formation des enseignants afin de déterminer les concepts pédagogiques nécessaires aux futurs enseignants du FLE ensuite en élaborer une liste des concepts.
- 1.3 Faire une liste des concepts pédagogiques nécessaires, dont la validité est assurée.

2. Pour répondre à la deuxième question: Quelles sont les représentations mentales de ces concepts chez les futurs enseignants du FLE ?

Nous avons procédé comme suit:

- 2.1. élaborer un pré test pour évaluer les concepts pédagogiques chez les futurs enseignants du FLE.
- 2.2 Vérifier sa validité en le présentant à un jury et sa fiabilité statistiquement.
- 2.3 L'appliquer auprès des stagiaires en formation initiale qui ont déjà passé un semestre de formation initiale à l'IUFP.

3. Pour répondre à la troisième question:

Quels sont les niveaux de la conceptualisation pédagogique nécessaire aux futurs enseignants du FLE selon une démarche constructiviste?

3.1 Nous avons élaboré une étude théorique portant sur les 3 axes suivants:

- Le développement conceptuel: définition, structure, niveaux de conceptualisation et stratégies d'enseignement.
- Le constructivisme: principes, démarches constructivistes,
- Certains modèles constructivistes pour développer les concepts.

3.2 Nous avons dressé une liste des niveaux de la conceptualisation à partir des études antérieures.

4. Pour répondre à la quatrième question:

Dans quelle mesure les futurs enseignants du FLE maîtrisent ces niveaux de conceptualisation ?

Nous avons élaboré un pré-test dont l'objectif est d'évaluer les niveaux de conceptualisation chez les futurs enseignants du FLE, Ce prétest sera appliqué auprès de l'échantillon de la recherche après avoir assuré sa validité auprès d'un jury.

5. Pour répondre à la cinquième question:

Quel est le programme proposé, basé sur le constructivisme, pour développer les concepts pédagogiques chez les futurs enseignants du FLE?

Nous avons élaboré les composantes du programme: les objectifs, le contenu et le modèle didactique selon une démarche constructiviste. Ce

modèle détermine la stratégie d'enseignement, les supports didactiques utilisés et les modalités d'évaluation mises en œuvre.

6. Pour répondre à la sixième question:

Quelle est l'efficacité du programme proposé, basé sur le constructivisme, pour développer les concepts pédagogiques chez les futurs enseignants du FLE?

Nous avons élaboré postérieurement le prétest afin de mesurer le développement de la conceptualisation pédagogique chez les futurs enseignants.

L'application du programme a été reprise pour 3 années consécutives. 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012. A chaque fois, la durée de l'application du programme est 40 heures à raison de 3 heures par semaine sauf les 2 séances de l'évaluation (2 heures). Pour évaluer l'efficacité du programme, nous avons appliqué le pré/post test auprès des futurs enseignants du FLE à l'institut universitaire de la formation des professeurs (l'échantillon de la recherche)

Terminologie de la recherche:

Le constructivisme:

L'une des définitions les plus complètes qu'on ait de ce courant est celle de Piaget, citée par De Landsheere "Le constructivisme est défini comme la théorie selon laquelle la connaissance n'est ni une copie de l'objet ni une prise de conscience des formes a priori qui soient prédéterminées dans le sujet, mais une construction perpétuelle par échanges entre(...) la pensée et l'objet au point de vue cognitif". (De Landsheere, 1979, p.101)

Dans la présente recherche, nous définissons le constructivisme comme un modèle pédagogique qui privilégie le rôle actif de l'apprenant dans la construction de ses concepts à partir de son expérience et de ses connaissances antérieures.

La conceptualisation pédagogique:

Nous ne pourrions guère déterminer le sens de la conceptualisation sans définir le terme "concept". Selon le dictionnaire de la Langue française, un concept est une "représentation mentale abstraite d'un objet, d'une idée conçue par l'esprit" (disponible sur: <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/concept/>)

Dans son ouvrage, "L'apprentissage de l'abstraction méthode pour une meilleure réussite de l'école", Britt Marie-Barth formule une définition opératoire et même pragmatique du concept en décrivant ce qui se produit quand on apprend un concept. C'est cette définition que nous adoptons dans la présente recherche:

"On apprend ainsi à reconnaître et à distinguer les attributs qui le spécifient. On apprend aussi (...) la relation ou le rapport qu'il y a entre ces attributs. Pour pouvoir désigner cette combinaison d'attributs on la nomme par un mot qui est un symbole arbitraire, une étiquette. Cette étiquette nous permet de regrouper tous les exemples qui possèdent la même combinaison d'attributs dans la même catégorie, quelles que soient les différences par ailleurs". (Marie-Barth, 2004, p. 21)

Dans la présente recherche, par conceptualisation pédagogique nous entendons la construction, soit la modification des représentations mentales des concepts pédagogiques chez les futurs enseignants du FLE, selon une démarche réflexive afin de parvenir à un développement conceptuel chez eux, qui leur permet d'identifier les attributs du concept et sa relation à d'autres concepts: relation d'attributs, non nécessairement hiérarchique.

Cadre conceptuel

Introduction

Comme le propos de notre recherche est de développer certains concepts pédagogiques chez les futurs enseignants du FLE, selon un programme proposé basé sur le constructivisme, dans le cadre de leur formation initiale, nous avons jugé nécessaire d'élaborer un cadre théorique portant sur trois axes principaux :

La conceptualisation pédagogique:

Dans le cadre de cet axe nous présenterons un cadre conceptuel des concepts pédagogiques (définition, structure, niveaux de conceptualisation, stratégies d'enseignement des concepts). Nous analyserons ensuite certains modèles pédagogiques basés sur le constructivisme pour le développement conceptuel des apprenants.

Le constructivisme:

Dans le cadre de cet axe, nous présenterons un cadre conceptuel du constructivisme en tant que théorie d'apprentissage tout en mettant

l'accent sur ses principes pédagogiques. Dans ce contexte, l'analyse du caractère actif, métacognitif mais surtout réflexif du constructivisme est prioritairement mis en valeur.

Modèles constructivistes pour le développement conceptuel des enseignants:

Dans cette partie, nous présenterons trois modèles constructivistes favorisant la réflexion et visant le développement des concepts à savoir: le modèle d'Ausubel , celui de Bruner et celui de Giordan.

La conceptualisation pédagogique:

Définition, structure et importance:

A l'origine, le terme conceptualisation fut utilisé en grammaire. "Fondée sur les principes du constructivisme, la conceptualisation est une activité de résolution de problème, particulièrement utilisée en grammaire comme l'ont illustré les travaux de Besse et Porquier (1984). L'apprenant est amené à construire des concepts à partir d'un corpus lexical, grammatical, discursif,...et à tirer de son observation des règles de fonctionnement". (Cuq, 2003, p. 50-51)

Or, dans la présente recherche, nous avons transféré l'utilisation de la conceptualisation au contexte de la formation pédagogique des enseignants. Nous désignons par ce terme la construction des concepts pédagogiques des enseignants à partir de démarches réflexives; ce qui implique une modification de leurs représentations mentales. Il s'avère donc dans les lignes à venir de discuter le terme concept. Au sens large, le terme concept se réfère à l'imagination et se définit comme la représentation mentale d'une chose : avoir une idée de quelque chose, l'imaginer. Pouvoir conceptualiser fait référence au développement mental de l'individu et suppose une ou des étapes où l'imagination est active. Dans son mémoire, Lucot-Meunier définit le concept comme étant "Idée générale et abstraite que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée concret ou abstrait, et qui lui permet de rattacher à ce même objet les diverses perceptions qu'il en a, et d'en organiser les connaissances" (Lucot-Meunier, 2010)

La structure d'un concept comporte quatre éléments:

- **Le nom:** Le terme servant à décrire l'idée ou la catégorie d'objets ou d'événements.
- **Des exemples:** Cas typique du concept et **des non exemples :** Les objets ou idées qui ne représentent pas le concept.

- **Les attributs:** Caractéristiques ou éléments communs qui nous font placer les exemples dans une même catégorie. 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, Les concepts ont des attributs essentiels ou «critiques» et d'autres qui n'ont aucun rapport avec la classification des objets dans la catégorie des exemples.
- **Une règle ou une définition:** L'énoncé des attributs essentiels d'un concept.

Niveaux de conceptualisation:

En effet, le rôle de la conceptualisation dans le développement des compétences professionnelles des enseignants apparaît comme une orientation pour de nombreuses recherches. Ces recherches dans le cadre de la didactique professionnelle concluent que la conceptualisation a une double face, l'une est tournée vers l'action, l'autre vers l'organisation des représentations mentales. Les représentations dont il est ici question sont des représentations pour l'action : réseaux de propriétés, de concepts, de savoirs, de savoir-faire, de croyances, de sensations éprouvées, construites. (Vidal-Gomel, Ch., Rogalski, J., 2007)

Sous cet angle, presque toutes les études antérieures ont synthétisé les niveaux de conceptualisation dans les points suivants:

- Identifier ses propres représentations du concept
- Faire des hypothèses sur les attributs du concept
- Définir le concept
- Opérer des rapprochements et des comparaisons conceptuels
- réutiliser les connaissances récemment acquises dans différents contextes
- Participer à un débat réflexif

Stratégies d'enseignement des concepts:

Dans son ouvrage *L'apprentissage de l'abstraction: méthode pour une meilleure réussite à l'école*, Britt-Marie Barth présente un éclairage théorique aussi bien que pratique de l'enseignement des concepts. Les réflexions théoriques de Barth ainsi que la stratégie qu'elle a envisagée

pour l'enseignement des concepts s'inscrivent dans le courant de pensée socioconstructiviste et s'appuient sur les recherches de Hilda Taba, de Jérôme Bruner et de Vigotsky.

Quant à la stratégie de Barth, elle se compose de 3 phases (Barth, 2004):

Dans la première phase : observation, exploration, l'enseignant incite l'élève à observer et à explorer un support pédagogique approprié, un schéma par exemple, afin de lui permettre de faire la différence entre les attributs du concept et de situer ce dernier dans son réseau conceptuel. Il s'agit donc dans cette phase de susciter les activités intellectuelles chez l'élève par des questions élucidantes. Cette phase permet à l'élève de construire lui-même le concept avec succès, il sera motivé par l'action elle-même. L'aspect ludique d'une démarche inductive invite à la participation active et stimule la recherche d'une solution. Le rôle de l'enseignant consiste donc à faciliter la conceptualisation, c'est-à-dire à guider l'élève dans la mise en relation pour qu'il puisse organiser et intérioriser la nouvelle information à partir de ce qu'il sait déjà. Cette première phase est importante et peut durer dans le temps selon la complexité du concept.

Quant à la deuxième phase : représentation mentale, un résumé construit avec l'apprenant ou une lecture appropriée aideront à fixer le nouvel acquis et à le généraliser. La mémorisation de constantes est facilitée si celles-ci sont présentées dans une structure où chaque attribut est bien dégagé, que ce soit oralement ou par un schéma. Les deux valent mieux. Arrivé à ce niveau d'acquisition, l'élève peut intégrer la nouvelle information ; maintenant il peut entendre un vocabulaire précis et rigoureux, car les mots ne sont pas vides du sens qui les soutient. L'exposé vient donc après la découverte et renforce celle-ci. Cette phase permet de vérifier la compréhension au moment où l'élève est en train de construire le concept ; s'il s'est trompé on peut lui fournir l'information nécessaire pour qu'il rectifie lui-même la règle qu'il est en train de bâtir. Ce procédé est très différent de la correction des fautes : la rectification à chaud lui évitera des désapprentissage difficiles par la suite.

Enfin dans la troisième phase : abstraction, il s'agit d'une évaluation finale et individuelle de l'acquisition. A ce stade, l'élève doit

être capable d'identifier le concept, discriminer ses attributs et en faire des rapprochements.

Conclusion:

De ce qui précède nous pourrions résumer les principes de l'enseignement des concepts dans les points suivants:

7. L'enseignement d'un concept doit commencer par des organisateurs de la pensée : ceux-ci ont pour but, d'orienter l'attention de l'élève en fonction du nouveau contenu aussi bien que d'établir des ponts entre les représentations cognitives de l'élève et le contenu conceptuel de la séance.
8. Plus le nombre d'attributs principaux est élevé, plus l'apprentissage du concept est difficile.
9. Le concret doit précéder l'abstrait.
10. Il est plus efficace de donner un grand nombre d'exemples tirés d'une vaste gamme de domaines que de n'en donner qu'un ou deux.
11. L'homogénéité des exemples et des non-exemples facilite l'apprentissage.
12. En général, les élèves sont capables d'identifier correctement les exemples avant de pouvoir formuler verbalement le nom du concept ou ses caractéristiques principales.
13. Le seul moyen de savoir si un élève comprend un concept est de lui demander d'en donner des exemples ou de l'identifier à partir d'une définition donnée.

Cadre conceptuel du constructivisme

Définition/ historique:

En pédagogie, le constructivisme est une théorie d'apprentissage et de connaissance issue notamment des travaux du psychologue suisse Piaget (1896-1980) et, davantage sans doute, du Russe Vygotski (1896-1934). Pour l'essentiel, cette théorie pédagogique affirme que les concepts s'acquièrent plus facilement et plus efficacement lorsque durant l'apprentissage l'apprenant passe par un processus de (re)construction des savoirs, c'est-à-dire, par sa participation à une démarche hypothético-déductive. Celle-ci est, à coup sur, plus efficace qu'une

démarche exclusivement transmissive, d'une part parce qu'elle est source de motivation, d'autre part parce que le va et vient de questionnements, de tâtonnements, d'erreurs, d'hypothèses qu'elle engendre permet de progresser réellement dans la compréhension (Hirtt, Nico, 2009).

Toutes les définitions du constructivisme appliqué à l'enseignement, tant depuis Piaget sont centrées autour de la croyance que la connaissance se construit par l'expérience en même temps qu'elle construit notre monde, et qu'il n'y a peut-être pas d'autre chemin, hormis celui qui se construit en marchant.

En 1996, Bruner a proposé, s'inspirant de Piaget, une théorie constructiviste de l'apprentissage axée autour de l'idée d'un sujet actif qui construit de nouveaux concepts ou idées à partir des connaissances déjà en place (structure cognitive). Le sujet sélectionne et transforme l'information, élabore des hypothèses et prend des décisions, relie et organise le fruit de ce travail cognitif à sa structure cognitive (schémas et modèles mentaux).

Quelques années plus tard, Bruner a ajouté à sa théorie l'aspect socioculturel de l'apprentissage : le socio constructivisme. Celui-ci ajoute la dimension des relations humaines dans la construction des connaissances et le développement des compétences. Le socio constructivisme met davantage l'accent sur l'importance des relations sociales de l'apprenant avec son environnement que sur le développement autonome de son intelligence.

A ce stade, il s'agit d'une conception qui met en avant, d'une part, l'importance d'une construction des connaissances basée sur ce que l'apprenant sait déjà et, d'autre part, l'interaction de l'individu avec son contexte social. Nous sommes ainsi en présence d'une théorie de la connaissance et de l'apprentissage qui prend appui sur le contexte dans lequel cet apprentissage se déroule. Dans cette perspective, apprendre est une recherche de sens. Aussi, toute séquence d'apprentissage doit-elle commencer par des questions autour desquelles les étudiants essaient activement de construire le sens.

En somme, les modèles pédagogiques, issus du constructivisme exerce une influence significative en éducation. C'est à travers ces approches que les écoles exigent maintenant des apprentissages plus signifiants et moins d'accumulation de connaissances décrochées de toute référence au vécu des jeunes.

principes pédagogiques:

De tout ce qui précède, nous pourrions définir les présupposés pédagogiques du constructivisme dans les principes suivants:

Les connaissances sont construites:

Selon cette approche, la connaissance résulte donc de l'activité de l'apprenant et est construite en relation avec son action, ses connaissances antérieures et son expérience du monde. Ainsi, la réalité, plutôt qu'une donnée que l'individu doit assimiler, est considérée comme une construction dans la tête de l'apprenant, grâce à son activité mentale, mais grâce aussi à son expérience.

La connaissance ne peut donc plus être considérée comme une donnée factuelle ou culturelle à transmettre à des individus. A ce stade, un des aspects importants des approches constructivistes repose sur le fait que la réalité peut être abordée de multiples perspectives et qu'il faut, pour assurer une élaboration adéquate des informations présentées, rendre disponible cette appropriation de la réalité selon divers angles sous lesquels elle peut être envisagée.

Ainsi, la réalité, plutôt qu'une donnée que l'individu doit assimiler, est considérée comme une construction dans la tête de l'individu grâce à l'activité mentale de celui qui veut connaître, grâce à son expérience. En conséquence, les processus comme les résultats d'une démarche constructiviste sont différents d'un individu et d'un contexte à l'autre.

L'apprenant est au centre du processus

Selon les partisans du constructivisme, le véritable apprentissage passe par une activité consciente de la part de l'apprenant. Celui-ci construit son savoir seul (constructivisme) et en interaction avec ses pairs (socio constructivisme) à travers la résolution d'un problème. Devant l'obstacle de la situation problème, il vit un conflit cognitif.

Dans cette perspective, les apprenants doivent jouer un rôle primordial dans la gestion et le contrôle de leur apprentissage . La connaissance antérieure de l'apprenant est essentielle pour que ce dernier soit capable de construire activement de nouvelles connaissances. Apprendre est travailler. L'apprenant ayant participé à la construction active du savoir peut désormais le réinvestir dans des situations variées en se détachant de la situation initiale d'apprentissage.

Le contexte joue un rôle déterminant

Le processus d'apprentissage s'inscrit dans une réalité culturelle et contextualisée où la compréhension des objets et des événements est directement reliée à la forme dans laquelle elle se produit. En décontextualisant l'apprentissage, la connaissance devient inerte ou difficile à utiliser car elle se construit en interaction avec un environnement différent de celui où elle a été créée (en particulier pour les savoirs pratiques) ou de celui où elle devra être utilisée.

Conclusion:

De tout ce qui précède, nous pourrions conclure que les présupposés pédagogiques de l'approche constructiviste analysés plus haut mettent en relief:

- l'importance d'une démarche active de celui qui apprend afin de dépasser le stade d'une assimilation trop rapide ou trop peu réfléchie pour accéder à une accommodation de ses structures cognitives par suite à un réel apprentissage.
- L'importance de la manipulation d'objets concrets et d'expériences authentiques
- L'importance de la structuration des connaissances et des liaisons conceptuelles entre les éléments du savoir; ce qui nous éloigne du morcellement préconisé par les béhavioristes.
- L'importance de la réflexivité et de la métacognition: apprendre comment on apprend pour mieux apprendre.
- L'importance du transfert c'est-à-dire du comment les situations déjà vécues peuvent aider à comprendre de nouvelles situations.

Modèles constructivistes pour le développement conceptuel des apprenants:

Nous présenterons dans les lignes à venir trois modèles constructivistes qui organisent des activités pour l'enseignement des concepts: le modèle déductif de David Ausubel, qui s'articule autour du concept de structure, le modèle inductif de Rachel Desrosiers – Bruner faisant appel au jeu et à l'objectivation et le modèle allostérique de Giordan pour qui les processus de pensée peuvent s'apprendre. Une fois ces trois modèles constructivistes mis en valeur, nous pourrions les concilier dans le présent programme visant le développement conceptuel des futurs enseignants du FLE.

Le modèle d' Ausubel:

Ausubel a élaboré le premier modèle systématique du développement conceptuel appliqué à l'enseignement. Son idée centrale est la **structure cognitive et l'organisation hiérarchique** des concepts: Selon ce modèle déductif, chaque discipline est dotée d'un ensemble de concepts structurés et hiérarchisés des plus concrets au plus abstraits et des généraux aux particuliers. La tâche de l'enseignant est, tout d'abord, d'identifier ces concepts et de les présenter à l'apprenant sous forme d'une carte intellectuelle qui marque leur hiérarchisation . L'apprenant, quant à lui, loin de se limiter à retenir ces concepts et à en saisir le sens, il devrait tenter d'établir des liens entre ces concepts et ses connaissances antérieures afin de rendre son apprentissage significatif.

Ainsi, dans son modèle, Ausubel oppose l'apprentissage significatif à l'apprentissage par cœur et à la mémorisation machinale des concepts. Selon ce partisan du cognitivisme: "Si celui qui apprend (...) essaie de retenir l'idée en la mettant en rapport avec ses connaissances déjà acquises et en saisit le sens, alors il en résulte un apprentissage intelligent. Au contraire, s'il tente de mémoriser purement et simplement l'idée, sans établir un lien avec ses acquisitions antérieures, alors il est question d'un apprentissage mécanique." (Minder, M., 1999, p. 261)

Ausubel insiste donc sur l'importance des connaissances antérieures et de l'apprentissage significatif dans le cadre du développement conceptuel de l'apprenant. Dans cette perspective, Ausubel prétend que les connaissances antérieures de l'apprenant est le plus grand facteur déterminant du succès dans un apprentissage. Pour réaliser un apprentissage significatif, il incombe à l'enseignant d'activer les connaissances antérieures des élèves.

Pour ce faire, Ausubel propose de recourir à divers éléments qui vont faciliter la structuration du matériel d'apprentissage. Parmi ces éléments, il insiste beaucoup sur le rôle des organisateurs avancés qu'il a appelés "structurants antérieurs". Il s'agit d'un support: courts textes, schémas ou graphiques, fournis soit en début d'apprentissage pour aider l'apprenant à organiser le matériel qui lui sera présenté par la suite, soit en cours d'apprentissage au fur et à mesure que les informations sont fournies à l'apprenant, soit à l'issue de l'apprentissage en guise de synthèse. L'un des intérêts souvent mis en évidence à leur propos est lié à leur capacité à faciliter la structuration du concept à travers un support. (Kozanitis, A., 2005, p. 9.)

En somme, Ausubel estime que pour réaliser un apprentissage significatif, l'important c'est donc l'interaction significative de l'apprenant avec la tâche, au lieu d'une mémorisation purement superficielle et répétitive. L'enseignant doit donc favoriser une attitude active et exploratoire pour atteindre un apprentissage significatif. L'exploration des organisateurs avancés autrement dit des structurants sont indispensables à ce propos.

Dans une étude intitulée "**Efficacité d'un structurant préalable (l'Építome) en fonction des caractéristiques personnelles des étudiants**", Gérard, Duquesne et Tourneur examinent les variables qui influent sur l'efficacité des structurants préalables dans l'apprentissage. Les chercheurs essaient donc de répondre à la question suivante: quelles sont les conditions les plus favorables à l'utilisation d'un structurant préalable? Cette étude conclut que lorsqu'un apprenant reçoit avant d'entamer une séquence d'apprentissage un structurant du type antérieur, l'apprentissage qui s'ensuit est plus signifiant, c'est-à-dire mieux mémorisé et plus susceptible d'être transféré. De même, les structurants préalables semblent spécialement efficaces pour aider les étudiants à apprendre les concepts et les principes fondamentaux d'une matière, surtout lorsque l'objectif est l'assimilation significative de ces concepts, c'est-à-dire la recherche d'un transfert réel et dynamique. (Gérard, Duquesne et. al., 1988)

Ainsi, vue l'efficacité des organisateurs avancés, nous avons tout intérêt d'en avoir recours dans le programme proposé dans le cadre de la conceptualisation pédagogique des futurs enseignants du FLE qui souffrent d'un faible niveau dans leurs connaissances pédagogiques antérieures.

Le modèle de Bruner:

Bruner propose un modèle pour développer la compétence de conceptualisation. Celui-ci est basé sur la découverte active des concepts à maîtriser par l'élève. Selon Bruner, l'apprenant construit ses concepts par lui-même de façon à parvenir à une meilleure compréhension du monde et à mener à son terme, en autonomie ou dans une relation de médiation, la démarche de développement des connaissances.

Le présent modèle a un double avantage: d'une part, il permet une maîtrise plus profonde des contenus qui font l'objet de l'apprentissage, d'autre part, il développe chez l'élève certaines démarches de pensée qui

lui permettront par la suite d'être plus autonome dans son apprentissage (apprendre à apprendre).

Les idées exprimées par Bruner à propos de l'apprentissage par découverte s'inscrivent parfaitement dans le courant cognitiviste notamment par l'importance accordée à l'apprenant considéré comme l'acteur principal de son propre apprentissage. Une autre idée chère à Bruner qui assure sa filiation cognitiviste est l'importance qu'il accorde à la notion de structure. Le processus d'apprentissage doit aider l'élève à saisir la structure des concepts qu'il aura à assimiler de manière à être capable d'établir des liens entre ceux-ci.

Sous cet angle, Bruner propose dans ce modèle une typologie des concepts qui les distingue d'après la façon dont les attributs sont combinés: conjonctifs, disjonctifs et relationnels et à partir de leur représentation du réel: les concepts concrets: faisant référence à des faits ou des objets qu'on peut saisir par les sens, les concepts inférés: qui le sont à partir de l'observation de situations ou de personnes, les concepts idéaux: ayant un très haut niveau de complexité tel que la démocratie ou la liberté.

Bruner identifie deux phases essentielles dans le développement conceptuel de l'apprenant et les fait correspondre à trois modes de représentation de la réalité : le mode actif, iconique et le mode 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 des concepts. Ce mode de représentation dépend donc de la perception et de l'organisation perceptuelle de l'apprenant. 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: une idée générale plus ou moins abstraite, construite par l'esprit soit à partir de l'expérience, soit à partir d'un contenu mental inné, qui désigne ou représente une réalité plus ou moins vaste.

En somme, le développement conceptuel, selon ce modèle, consiste donc à 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. (Lamontagne, L., de Laval, C.S., 1996, p.19) Dans cette perspective, l'apprenant est un agent actif dans le processus de la perception conceptuelle.

En somme, l'apprentissage par la découverte et l'exploration de l'apprenant sont l'essence même du modèle de Bruner. Celui-ci a proposé, une théorie constructiviste de l'apprentissage axée autour de

l'idée d'un sujet actif qui construit de nouveaux concepts ou idées à partir des connaissances déjà en place. L'apprenant sélectionne et transforme l'information, élabore des hypothèses et prend des décisions, relie et organise le fruit de ce travail cognitif à sa structure cognitive. Dans cette perspective, Bruner insiste sur la nécessité d'une structuration cohérente des connaissances pour favoriser le processus d'appropriation des savoirs.

Le modèle allostérique de Giordan:

Le modèle allostérique d'apprentissage a été présenté en 1989 par André Giordan, professeur à l'Université de Genève et responsable du Laboratoire de Didactique des Sciences. Le terme « allostérique » est repris du vocabulaire de la biologie où il désigne certaines protéines qui modifient complètement leur structure sous l'action d'un facteur extérieur ; elles sont alors efficaces pour la fonction qu'elles ont à remplir. Un exemple : celui de l'hémoglobine qui ne peut fixer l'oxygène qu'après avoir changé de configuration.

A l'instar du modèle d'Ausubel et de celui de Bruner, le modèle de Giordan accorde une grande importance aux connaissances antérieures de l'apprenant pour la construction de ses conceptions. "Elles lui fournissent son cadre de questionnement, sa façon de raisonner et ses références."(Giordan,)

Le modèle allostérique explicite les principales caractéristiques de l'acte d'apprendre . A. Giordan rappelle, qu'apprendre n'est pas un simple processus de stockage de l'information mais une élaboration, une construction de savoirs et de savoir - faire. Seul l'élève peut construire son savoir. C'est par une série de corrections et de rectifications successives des connaissances mobilisées qu'il pourra accéder à un certain niveau de formulation plus proche du réel.

Or, l'élaboration des concepts ne peut se réduire à un apprentissage de données isolées. Tout apprentissage est caractérisé par une multiplicité de relations, une pluralité d'organisations. "C'est pour tenter de combler ce manque, que nous avons tenté de décrire un nouveau modèle, qui se veut tout à la fois "interaction" et "élaboration" mais aussi "intégration" et "interférence" : le modèle allostérique d'apprentissage".

Conclusion

Pour conclure, nous tenons à préciser que les modèles constructivistes étudiés plus haut convergent sur le fait qu' apprendre des concepts ce

n'est pas en retenir le sens ou mémoriser des informations, mais s'entraîner à réfléchir voire à raisonner sur des objets abstraits, pour établir des propriétés relatives aux concepts enseignés. Selon ces modèles, Les concepts, ne se développent jamais par transmission directe d'un enseignant à un apprenant.

Par ailleurs, reposant sur les modèles mentionnés plus haut, nous pourrions conclure qu'un professeur, pour développer un concept il doit adopter des démarches actives centrées sur l'action de l'apprenant déductive, inductive et dialectique issues du constructivisme.

Selon la démarche déductive, l'enseignant s'appuie sur des vérités générales et des définitions, qu'il explique et qu'il fait comprendre, et par déduction il passe de ces principes, de ces règles, aux applications qui en découlent. Dans ce schéma déductif, l'apprenant cherche à appliquer les définitions transmises par le maître dans un contexte; autrement dit à contextualiser ces concepts.

Selon la démarche inductive, l'enseignant prend les attributs, caractéristiques du concept, pour point de départ, il les fait observer, découvrir et appliquer aux apprenants, il les classe d'après leurs rapports, et il conduit l'apprenant à la loi qui les domine : c'est ainsi que le réseau conceptuel de l'apprenant est construit grâce à ses activités intellectuelles. En effet, le travail de découverte qui caractérise la démarche inductive amène l'individu à apprendre à penser. 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. La méthode inductive permettrait à l'élève d'élaborer progressivement des concepts à partir de l'observation et de la découverte active d'objets concrets ou de documents provocateurs.

Revenons au contexte de notre recherche, nous affirmons qu'un concept pédagogique mémorisé n'a qu'un faible impact sur le développement de la pensée du futur enseignant: il contribue peu à l'analyse des situations d'enseignement/apprentissage auxquelles l'enseignant est confronté quotidiennement en classe. "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."(Desrosiers, op.cit., P.22)

Cadre pratique

Premièrement: les outils de la recherche

Liste des concepts pédagogiques:3

Objectif:

Nous avons élaboré une liste des concepts pédagogiques afin d'identifier les concepts nécessaires aux futurs enseignants du FLE dans le cadre de leur formation initiale.

Sources:

Pour déterminer les concepts pédagogiques, nous avons eu recours aux sources suivantes:

- Des ouvrages sur les concepts pédagogiques (Dictionnaires, encyclopédies et livres pédagogiques)
- Le descriptif de certains modules de la pédagogie générale inscrits dans le cadre des programmes de la formation initiale et continue des futurs enseignants du FLE à travers divers instituts universitaires. Pour ce faire, nous avons examiné les concepts pédagogiques inclus dans le fascicule de la pédagogie générale élaboré dans le cadre de la formation continue des maitres au Sénégal supporté par l'UNESCO, le gouvernement du Japon et l'agence canadienne du développement international (Ministère de l'enseignement préscolaire, 2009, le Sénégal.)

validité

Après avoir dressé la liste des concepts selon les sources mentionnés plus haut, nous l'avons présentée à un groupe de jury, pédagogues experts, afin d'assurer sa validité. Celle-là est évaluée de point de vue:

- La clarté des concepts.
- L'importance des concepts proposés dans la pratique de l'enseignement.
- L'appropriation des concepts proposés au programme de la formation initiale assurée par l'IUFP, dans sa totalité

³Voir annexe no 2

- La progression des concepts inclus dans la liste: du simple au complexe et du général au particulier.
- La hiérarchisation des sous-concepts.

Certaines modifications ont été faites au niveau de la progression et de la hiérarchisation des concepts. Enfin, la liste a été rédigée dans sa forme finale.

Description de la liste:

La liste des concepts enseignés porte sur deux axes principaux: les concepts pédagogiques de base liés à la situation pédagogique et les concepts liés aux modèles pédagogiques. Chaque axe est divisé en sous concepts progressivement hiérarchisés.

- a. La situation pédagogique: le triangle pédagogique (l'apprenant, l'enseignant, le savoir), la motivation.
- b. Les modèles pédagogiques: le modèle transmissif, behavioriste, différencié et constructiviste. Chaque modèle sera abordé de point de vue: présupposés pédagogiques, principes pédagogiques, rôle de l'apprenant, rôle de l'enseignant et statut de l'erreur. Un bilan sera dressé enfin de compte pour chaque modèle.

Le pré /post- test:

Objectif:

L'objectif du pré-test est de déterminer dans quelle mesure les futurs enseignants du FLE sont dotés des compétences de la conceptualisation pédagogique avant l'application du programme (évaluation initiale)

L'objectif du post-test est d'évaluer l'efficacité du programme pour développer la conceptualisation pédagogique chez les futurs enseignants du FLE (évaluation sommative)

Validité:

Pour assurer la validité de cet outil de recherche nous l'avons présenté à un jury d'experts dans le domaine de la pédagogie et de la formation des enseignants, afin de l'évaluer de point de vue:

- Son appropriation à la liste des concepts proposée.
- Son adéquation aux compétences de conceptualisation.
- Son adéquation aux objectifs du programme
- La clarté des consignes

Fiabilité:

Pour assurer la fiabilité du pré-post/test, nous avons eu recours à son application à 2 reprises auprès de l'échantillon au cours de 2 semaines. Les résultats des stagiaires étaient les mêmes; ce qui prouve la fiabilité de cet outil.

Description du pré/post-test:

Le pré/post-test est composé de 3 parties:

La première partie composée de 6 items vise à mesurer la compétence du futur enseignant à identifier les concepts pédagogiques qui correspondent à leurs définitions. (Compétence de compréhension)

La consigne est: Déterminez le concept pédagogique qui correspond à chacune des définitions suivantes. Cette question est notée sur 6 points, à raison de 1 point pour chaque item.

Quant à la deuxième partie, celle-ci est également composée de 6 items. Elle vise à mesurer la compétence du futur enseignant à discriminer entre les attributs de divers concepts pédagogiques tout en justifiant sa réponse.

(compétences d'application et d'analyse)

La consigne est: Mettez (vrai) si la phrase est correcte et (faux) si elle n'est pas correcte; **ensuite justifiez votre réponse.** Cette question est notée sur 6 points, à raison de 1 point pour chaque item.

Quant à la troisième partie, celle-ci est composée de deux questions de réflexion visant à engager le futur enseignant dans un débat réflexif où il fera le commentaire de deux citations pédagogiques mettant en cause les concepts pédagogiques inclus dans le présent programme. Cette question mesure la capacité du futur enseignant à faire des rapprochements entre les divers concepts pédagogiques déjà enseignés. (Compétences de synthèse et d'évaluation)

La consigne est: faire un commentaire à partir d'une citation pédagogique. Cette question est notée sur 8 points à raison de 4 points pour chaque citation.

Deuxièmement: Le programme proposé:

Les principes du programme:

La réflexivité:

Il existe une relation étroite entre la conceptualisation pédagogique et la réflexivité en tant que démarche constructiviste régissant la manière

d'apprendre. Dans le programme proposé, le professeur stimule la réflexion des apprenants plus qu'il n'énonce des règles. Le futur enseignant, quant à lui, entreprend des activités réflexives: formuler des hypothèses pertinents à ses connaissances et ses expériences antérieures, faire évoluer ses représentations conceptuelles de façon à pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations, procéder à un

examen critique de ses propres représentations mentales.

L'isomorphisme:

Ce principe repose sur le constat que les enseignants ne font jamais avec leurs élèves ce qu'on leur dit de faire, mais ce que l'on fait avec eux.

Nous avons donc pris en considération que la méthodologie utilisée dans le cadre de l'application du programme soit la même que celle attendue dans les classes. Elle repose sur la réflexivité, les échanges et la démocratie.

L'intersubjectivité:

Ce principe repose sur le fait que les stagiaires (l'échantillon de la recherche) échangent leurs points de vue entre tout en se respectant.

La co-action

Le principe est toujours de faire agir les stagiaires de manière productive plutôt que réceptive. La situation d'apprentissage est d'abord présentée aux futurs enseignants de façon qu'ils puissent être des agents dynamiques selon une démarche réflexive.

La transférabilité:

Pendant ce travail autonome du futur enseignant, le formateur retrouve du temps pour intervenir plus individuellement comme guide, animateur ou conseiller.

En fin de séquence, il faut impérativement que le professeur reprenne la main afin de restructurer toutes les idées brassées dans les activités, de construire une synthèse et d'apporter les compléments d'information nécessaire.

La métacognition:

Le programme proposé permet au futur enseignant de prendre conscience des démarches réflexives qu'il entreprend lors de la construction de son réseau conceptuel pédagogique.

Descriptif du programme

Les objectifs du programme:

L'objectif général:

Développer les concepts pédagogiques des futurs enseignants du FLE selon des démarches réflexives.

Les objectifs spécifiques:

Nombre d'heures: 40 heures

Nombre de séances: 14 séances (12 séances × 3 heures et 2 séances × 2 heures)

Objectif général:

Développer la conceptualisation pédagogique des stagiaires à partir de leurs représentations mentales, selon une démarche réflexive.

Objectifs spécifiques:

A la fin de ce programme, les stagiaires devraient être capable de:

- Mettre en question leurs représentations mentales de certains concepts pédagogiques.
- Identifier les concepts pédagogiques à travers leurs définitions.
- analyser les attributs des divers concepts pédagogiques
- Elaborer un réseau conceptuel pour les modèles pédagogiques enseignés
- Distinguer entre certains concepts pédagogiques.
- Comparer entre les modèles pédagogiques appris.
- Faire le bilan de modèles pédagogiques.
- Etablir des rapprochements entre les divers concepts pédagogiques qui composent toute situation pédagogique.
- Commenter une citation pédagogique tout en mettant en œuvre leurs connaissances antérieures.

Déroulement des séances:

Séance 1: 2 heures

Evaluation initiale

Séance 2: 3 heures

Concepts pédagogiques de base

- Les concepts pédagogiques: vue panoramique
- La pédagogie/le pédagogue

Séance 3: 3 heures

Concepts pédagogique de base:

- Situation pédagogique: Le triangle pédagogique de Jean Houssaye:
- enseigner/ apprendre/former

Séance 4:

Concepts pédagogiques de base:

- Les styles d'enseignement
- Les styles d'apprentissage

Séance 5: 3 heures

Concepts pédagogiques de base:

- La motivation: définition, importance, conditions
- la Pyramide de Maslow:
de point de vue psychologique/pédagogique

Séance 6: 3 heures

Les modèles pédagogiques⁴:

la pédagogie transmissive

Séance 7: 3 heures

Les objectifs d'apprentissage: définition, importance, critères de qualité

Séance 8: 3 heures

La pédagogie par objectifs

Séance 9: 3 heures

Les intelligences multiples

Séance 10: 3 heures

La pédagogie différenciée

⁴Tous les modèles pédagogiques retenus: la pédagogie transmissive, par objectif, différenciée, du projet, et la pédagogie nouvelle sont étudiés de point de vue pré-supposés pédagogiques, principes pédagogiques, rôle de l'enseignant, rôle de l'apprenant, statut de l'erreur et bilan.

Séance 11: 3 heures

Le constructivisme

Séance 12: 3 heures

La pédagogie du projet

Séance 13: 3 heures

La pédagogie nouvelle

Séance 14: 2 heures

Evaluation sommative

La modalité de travail:

- Les séances de ce programme se dérouleront dans une logique constructiviste où l'exploitation d'organismes avancés au début de chaque séance permettra aux stagiaires de construire les concepts pédagogiques visés.
- Une alternance pratique/théorie/pratique est envisagée
- Le travail de groupe est privilégié.

La modalité d'évaluation:

- Evaluation initiale: un prétest pour identifier les compétences de conceptualisation chez les futurs enseignants du FLE (l'échantillon de la recherche) travail individuel.
- Evaluation formative: D'une part, une activité à réaliser en groupe de 4 à 5 stagiaires à la fin de chaque séance, dont le but est de récapituler les concepts abordés dans chaque séance.
- Evaluation finale: un post-test visant à mesurer les compétences de conceptualisation chez les futurs enseignants du FLE (l'échantillon de la recherche) travail individuel

Troisièmement: Le modèle didactique proposé:

Le modèle didactique proposé forme une partie intégrante du présent programme, sans lequel ce dernier ne pourrait réaliser ses objectifs. Le modèle proposé repose sur les mêmes principes du programme et a pour ambition de réaliser ses mêmes objectifs.

Sources:

Pour élaborer le modèle didactique proposé, nous avons synthétisé les démarches réflexives présentées dans les trois modèles constructivistes pour le développement conceptuel analysés dans le cadre théorique.

Nous citons à ce stade l'utilisation des organisateurs avancés (le modèle d'Ausubel), La mise en œuvre des activités d'anticipation et de découverte et de discrimination des attributs (le modèle de Bruner), l'exploration des connaissances antérieures des apprenants (les modèles d'Ausubel, de Bruner et de Giordan) la mise en place de discussions et de confrontations basé sur un raisonnement logique pour la décontextualisation et la recontextualisation des concepts (le modèle allostérique de Giordan)

Description du modèle:

Le modèle proposé est un modèle réflexif qui repose sur un raisonnement pédagogique de la part du futur enseignant, et dont nous avons joué un rôle de médiation voire d'accompagnement. Ce raisonnement pédagogique qui se veut évolutif fait appel aux connaissances et aux expériences antérieures des futurs enseignants. En fait, le modèle réflexif proposé comprend essentiellement quatre étapes (phases) qui progressent dans un mouvement cyclique. Pendant toutes ses étapes, l'apprenant s'implique dans l'observation, la découverte et la réflexion. Dans chaque phase, l'influence réciproque entre l'apprenant et l'enseignant est claire. L'autonomie de l'apprenant est également stimulée par des activités. L'enseignant organise le processus d'apprentissage, l'apprenant en est l'acteur dans une coopération dynamique. L'enseignant procure aussi les outils de travail aux élèves et les invite à différents types de travail.

Les phases du modèle:

Anticiper:

Il s'agit d'inciter le futur enseignant à formuler explicitement des hypothèses pour analyser une situation pédagogique en ayant référence à ses connaissances et à ses expériences antérieures. Dans cette étape, nous avons eu recours à des organisateurs avancés dont le but est d'aider l'apprenant à identifier les concepts pédagogiques émanant de la situation pédagogique présentée .

Contextualiser :

Il s'agit de construire les attributs des concepts identifiés plus haut par suite de développer leur signification à travers l'exploitation des mêmes organisateurs ou de nouveaux structurants (illustrations, cartes heuristiques).

Il s'agit donc d'une vérification des hypothèses à partir d'une découverte ensuite d'une description de la situation pédagogique donnée

aussi bien que d'une discrimination des attributs positifs et négatifs des concepts qui en dérivent. Une mise en relation du concept avec les connaissances de l'apprenant est toujours prise en considération.

Décontextualiser :

Il s'agit de sortir les concepts construits de leur contexte d'acquisition (présupposés-principes pédagogiques): C'est-à-dire utiliser l'acquisition dans un autre contexte que celui qui en a permis l'apprentissage. C'est à ce stade que le stagiaire fera des rapprochements entre les concepts déjà appris. Une étude analytique interprétative sera entreprise à ce sujet.

Recontextualiser :

Il s'agit de réutiliser les concepts construits dans d'autres contextes autrement dit intégrer le concept dans un nouveau une situation d'enseignement/apprentissage.

Pour conclure, le présent modèle didactique a l'avantage de créer une dynamique dans la classe, de permettre l'émergence et la confrontation d'idées, d'opinions et des représentations conceptuelles des élèves.

L'évaluation de l'apprentissage

L'évaluation de l'apprenant et de ses apprentissages prend normalement place à l'intérieur du modèle, soit à la troisième et à la quatrième étape de la syntaxe, où il doit intégrer le concept dans un contexte et s'entraîner à conceptualiser. Cette évaluation est éminemment de type formatif dans ce sens qu'elle est intégrée au processus de l'apprentissage et qu'elle est menée par l'apprenant lui-même. Il apparaît que la syntaxe développe des habiletés cognitives se situant aux six niveaux différents de la typologie de Bloom (1969) : les connaissances, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

Résultats de la recherche:

Première hypothèse:

Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre la moyenne des notes du groupe expérimental dans le pré/post-test (le score total et le score consacré à chaque dimension) en faveur du post-test appliqué en l'année 2009-2010.

T test pour mesurer la conceptualisation pédagogique des futurs enseignants du FLE dans le pré/post-test. (l'année 2009-2010)

(Tableau 1)

Dimension de la conceptualisation	Test	N. des stagiaires	Moyenne arithmétique	Ecart type	Valeur de "T"	Niveau de signification	Commentaire
I. Identifier les concepts	Pré	18	0.44	0,61	18,91	0.000	Significative
	Post	18	3.77	0,86			
II. Discriminer les attributs des concepts	Pré	18	2.00	1,085	6,37	0.000	Significative
	Post	18	7.16	2,28			
III. Faire des rapprochements entre les concepts	Pré	18	0.61	0,60	14,11	0.000	Significative
	Post	18	4.58	1,14			
Total	Pré	18	3.05	1,66	20,87	0.000	Significative
	Post	18	15.52	2,75			

Selon le tableau(1) la valeur de "t" est significative – dans les trois dimensions et le score total du test- au niveau de 0.000; ce qui prouve l'existence de différences statistiquement significatives entre le pré/post-test du groupe expérimental en faveur du post-test.

Deuxième hypothèse:

Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre la moyenne des notes du groupe expérimental dans le pré/post-test (le score total et le score consacré à chaque dimension) en faveur du post-test appliqué en l'année 2010-2011.

T test pour mesurer la conceptualisation pédagogique des futurs enseignants du FLE dans le pré/post-test. (L'année 2010-2011)

(Tableau 2)

Dimension	Test	N de stagiaires	Moyenne arithmétique	Ecart type	Valeur de "T"	Niveau de signification	Commentaire
I. Identifier les concepts	Pré	21	0,48	0,60	16,43	0.000	Significative
	Post	21	3,47	1,03			
II. Discriminer les attributs des concepts	Pré	21	1,71	0,717	16,32	0.000	Significative
	Post	21	7,50	1,99			
III. Faire des rapprochements entre les concepts	Pré	21	1,00	0,77	13,06	0.000	Significative
	Post	21	4,11	1,02			
Total	Pré	21	1,00	0,77	23,49	0.000	Significative
	Post	21	15,09	3,34			

Selon le tableau(2) la valeur de "t" est significative – dans les trois dimensions et le score total du test- au niveau de 0.000; ce qui prouve l'existence de différences statiquement significatives entre le pré/post-test du groupe expérimental en faveur du post-test.

Troisième hypothèse:

Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre la moyenne des notes du groupe expérimental dans le pré/post-test (le score total et le score consacré à chaque dimension) en faveur du post-test appliqué en l'année 2011-2012.

T test pour mesurer la conceptualisation pédagogique des futurs enseignants du FLE dans le pré/post-test. (L'année 2011-2012)

(Tableau 3)

Dimension	Test	Nombres	Moyenne arithmétique	Ecart type	Valeur de "T"	Niveau de signification	Commentaire
I. Identifier les concepts	Pré	22	0,50	0,59	19,77	0.000	Significative
	Post	22	3,54	0,91			
II. Discriminer les attributs des concepts	Pré	22	1,59	0,59	17,22	0.000	Significative
	Post	22	7,36	1,61			
III. Faire des rapprochements entre les concepts	Pré	22	0,68	0,83	19,18	0.000	Significative
	Post	22	4,45	0,80			
Total	Pré	22	2,77	1,47	28,63	0.000	Significative
	Post	22	15,36	2,77			

Selon le tableau (3) la valeur de "t" est significative – dans les trois dimensions et le score total du test- au niveau de 0.000; ce qui prouve l'existence de différences statiquement significatives entre le pré/post-test du groupe expérimental en faveur du post-test.

Interprétation qualitative des résultats:

En effet, les différences enregistrées entre les notes du groupe expérimental au pré/post-test en faveur du post-test au niveau des trois dimensions révèlent l'efficacité du programme proposé pour développer la conceptualisation pédagogique chez les futurs enseignants du FLE au niveau de l'identification des concepts, la discrimination des attributs des concepts et les rapprochements entre les concepts. Nous pourrions interpréter l'efficacité du programme à réaliser ses objectifs par plusieurs raisons:

- Le modèle didactique du programme proposé -basé sur le constructivisme- met en application des stratégies d'enseignement

centrées sur l'activité des stagiaires (le groupe expérimental): remue-méninges, discussions, découverte, résolution de problèmes. Ces stratégies d'enseignement basées sur l'interaction, la découverte et l'alternance théorie/pratique ont des effets cognitifs positifs sur l'identification concrète des concepts.

- L'exploitation des organisateurs avancés au début de chaque séquence développe la capacité des stagiaires d'observer, de découvrir et d'analyser les attributs des concepts par suite de les discriminer; ce qui les aide à faire des rapprochements entre ces derniers.
- Le recours à des types d'organisateur avancés variés (illustrations, schéma conceptuel, texte authentique écrit) éveille la motivation des stagiaires. La variété des organisateurs exploités répond également aux différences individuelles entre les stagiaires. Celles-là relèvent à priori de leurs connaissances et de leurs expériences antérieures.
- Le rôle de médiateur et d'accompagnateur que nous avons joué à chaque phase du déroulement de la séance garantit une conceptualisation pédagogique efficace chez les stagiaires (l'échantillon de la recherche)
- Le choix de concepts pédagogiques relatifs aux pratiques professionnelles des enseignants éveille la motivation des stagiaires, rend l'apprentissage significatif par suite favorise la conceptualisation pédagogique des futurs enseignants.

Recommandations:

A la lueur des résultats de la présente recherche, nous avançons les recommandations suivantes:

- Concevoir des programmes pour développer la conceptualisation pédagogique chez les enseignants du FLE dans le cadre de leur formation initiale et continue dans les facultés de pédagogie aux universités égyptiennes.
- Mettre en place des stratégies d'enseignement favorisant le développement de la réflexivité chez les enseignants.
- Concevoir des programmes de formation dont l'objectif est de former des enseignants praticiens-réflexifs

Bibliographie

1. Barth, Britt- Mari,
 - (2002), *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*, éditions Retz
 - (2004), *l'apprentissage de l'abstraction*, 2^{ème} édition, éditions Retz.
2. Béatrice Avalos (2002), Des enseignants pour le XXI^e siècle, la formation pédagogique: observations , débats, enjeux et innovations, *Perspectives*, volume:32, no 3,. Consulté sur: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr123off.pdf date de pagination: Juillet 2011
3. Bollengier,F., de Peretti,I., (2011), Heures et malheurs d'un enseignement décloisonné de la langue au lycée professionnel, *le français aujourd'hui*, numéro 173, Armand Collin, p.p.71-86
4. Boucher,Suzanne (1991), Essai d'applicabilité du modèle d'enseignement de Bruner en milieu muséal, *Revue canadienne de l'éducation*
5. Christian Euriat (2002), Apprendre en construisant des hypertextes ? *-maitrise non-publiée*, Université Nancy 2 disponible sur: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/40/HTML/Concepts.htm> Date de pagination: Aout 2011.
6. Colette, Jeanne Richer, et.al.(2005), , Changement conceptuel chez des enseignants en situation de développement professionnel : une méthode d'analyse, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 8, n. 1, , P.P. 169, 185.
7. Deaudelin,et.al. (2005), "Changement conceptuel chez des enseignants en situation de développement professionnel : une méthode d'analyse", in *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, volume 8, n. 1, Québec, PP. 169-185 disponible sur: <http://www.usherbrooke.ca/education/recherche/cahiers/>
8. De Landsheere,G. (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF.
9. Desrosiers- Sabbath, R. (1984), *Comment enseigner les concepts*, Presses de l'université du Québec, Québec.
10. Edelenbos, Peter,et. al. (2006) *Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes*

- apprenants*, la commission européenne, disponible sur: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_fr.pdf
11. Gérard, François-Marie, Duquesne, François, et.al. (1988)Efficacité d'un structurant préalable (l'épitome) en fonction des caractéristiques personnelles des étudiants, *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation*, Vol.III, n°3, 287-301,disponible sur: www.fmgerard.be/textes/epitome.html, date de pagination: Juillet 2011.
 12. Giordan, André, *Le modèle Allostérique et les théories contemporaines sur l'apprentissage*, Laboratoire de didactique et d'Epistémologie des Sciences, disponible sur: http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/th_app.htm, date de pagination, mai 2012
 13. Hirtt, Nico (2009) L'approche par compétences et le constructivisme, Piaget, Vygotsky, Freinet...tous coupables, *L'école démocratique*, disponible sur: <http://www.skolo.org/spip.php?article1096> date de pagination: mai 2012
 14. Huneault , Catherine (2001) Vers un modèle réflexif de formation à l'enseignement des langues : Points de vue de futurs enseignants d'espagnol langue étrangère sur le rôle du stage pédagogique, *Tinkuy*, numéro 15, université de Montréal, p.p. 21- 48
 15. Houpert, D.(2005), En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ?, *CRAP-Cahiers pédagogiques*, n. 435,. disponible sur: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/>
 16. Kozanitis , Anastassis (2005), *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*, bureau d'appui pédagogique, disponible sur: www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf__date de pagination Mai 2011
 17. Lamontagne, Laurent C.S. Chomedey De Laval (1996), Modèles d'enseignement des concepts: comparaison des modèles d'Ausubel, de Bruner et de Taba, *Traces*, volume 34, P.P. 15-19. consulté sur: http://sphq.recitus.qc.ca/IMG/pdf/34_1_LAMONTAGNE.pdf
 18. Léopold Paquey, Marguerite Altet, et al. *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?*, De Boeck Université

19. Lucot-Meunier, Maguy (2010), Des représentations à la pratique réflexive : pour une co-construction de la professionnalisation, *mémoire non-publié*, Université de Lille, disponible sur: http://www.memoireonline.com/12/10/4149/m_Des-representations-la-pratique-reflexive--pour-une-co-construction-de-la-professionnalisation33.html Date de la pagination: Avril 2012
20. Jérôme Proulx,(2006), Qu'implique la théorie constructiviste de l'apprentissage pour l'enseignement, *Vie pédagogique, site internet*, numéro 141, consulté sur: www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/141/vp141_TheorieConstructuviste.pdf, date de pagination: décembre 2012
21. Marielle, Anne Martinet, Daniel Raymond, et.al.(2001), *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, ministère de l'éducation, Québec, consulté sur: www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf, date de pagination: Juillet 2011
22. Martine Peters, Jacques Chevrier, et.al.,(2005), Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres, *la revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, Volume 31, disponible sur: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/96/90>
23. Michel, Marc, la démarche inductive en pédagogie, *le Portique*, revue de philosophie et de sciences humaines, consulté sur: <http://leportique.revues.org/index182.html>
24. Minder, Michel, (1999), *Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies, évaluation*, De Boeck Université, Bruxelles, p. 261.
25. Ministère de l'enseignement préscolaire, (2009), de l'élémentaire, du moyen secondaire et des langues nationales, *Fascicule pédagogie générale*, le Sénégal,
26. Office québécois de la langue française, Le grand dictionnaire terminologique, disponible sur: http://granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.as
27. Pastré,P., Mayen,P., et al.,(2006), La didactique professionnelle, *Revue Française de pédagogie*,
28. Pellaud, Francine, Eastes, Emmanuel, (2003), Mettre en scène le savoir pour apprendre : Le rôle de l'environnement didactique dans

le modèle d'apprentissage allostérique, Hawaii international conference on social sciences,. Disponible sur:<http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/pdf/2003HawaiF-Manu.pdf>

29. Peter Edelenbos,et. al., (2006), Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants , la commission européenne, , p. 121. Disponible sur: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_fr.pdf
30. Perrenoud,M.,(2001) Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation, *Cahiers pédagogiques*, n° 390, pp. 42-45.
31. *Rapport final: Le rôle crucial des enseignants Politiques d'éducation et de formation Attirer, former, et retenir des enseignants de qualité*,(2005), éditions OCDE,. consulté sur: <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34990974.pdf>
32. Schneider, Daniel (2004), Conception et implémentation de scénarios pédagogiques riches avec des portails communautaires, Papier présenté au *second colloque de Guéret*.
33. Solé, A., Laroche, P.,(2011), Jean Piaget Théorie de l'apprentissage, le constructivisme, université de Paris ouest Nanterre.disponible sur: memorandum-ipfa13.wifeo.com/documents/Piaget.doc
34. Tasset, Hélène(2006), Conceptualisation et pratique raisonnée de la langue en classe de sixième, *mémoire non publié*, Académie de Caen.
35. Vidal-Gomel,Ch., Rogalski, J.,(2007), la conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences, *activités*, volume 4, N. 1, disponible sur: <http://www.activites.org/v4n1/vidal.pdf>

Sitographie:

- <http://www.meirieu.com/index.html>
- <http://www.pedagonet.com/other/Styles.htm>
- <http://www.foad-spirit.net/pedagogie/mini1.pdf>
- <http://xavier.claudet.free.fr/pedagogie2.htm>
- http://www.aixmrs.iufm.fr/formations/fit/doc/apprent/Theories_apprentissage.pdf

برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم التربوية لدى الطلاب المعلمين باللغة
الفرنسية وفقاً للنظرية البنائية

د / شرين كمال درويش

• الملخص باللغة العربية :

إن القصور الذي تمثل في نقص وعدم وضوح و خلط في المفاهيم التربوية لدى معلمى اللغة الفرنسية أدى الى صعوبات واجهت هؤلاء المعلمين في عملية التدريس مما أدى بالباحثة إلى تناول البحث التالى والتي تتحد مشكلته في السؤال التالى:

كيف يمكن تنمية بعض المفاهيم التربوية للطلاب معلمى اللغة الفرنسية في ضوء النظرية البنائية ؟

ومن هذا السؤال يتفرع الأسئلة التالية:

- ما المفاهيم التربوية اللازمة للطلاب معلمى اللغة الفرنسية في ضوء المدخل البنائي ؟
 - ما الصور الذهنية الموجودة لدى الطلاب معلمى اللغة الفرنسية لتلك المفاهيم التربوية ؟
 - ما مستويات تنمية المفاهيم التربوية لدى الطلاب معلمى اللغة الفرنسية في ضوء المدخل البنائي ؟
 - ما مدى معرفة الطلاب المعلمين لتلك المفاهيم التربوية ؟
 - ما صورة برنامج مقترح لتنمية المفاهيم التربوية لدى الطلاب معلمى اللغة الفرنسية في ضوء المدخل البنائي ؟
 - ما فاعلية البرنامج المقترح لتنمية المفاهيم التربوية لدى معلمى اللغة الفرنسية في ضوء المدخل البنائي ؟
- تم تطبيق البرنامج المقترح علي عينة من الطلاب معلمى اللغة الفرنسية في المعهد الجامعي لاعداد المعلمين (٦١ طالبا) لمدة ثلاث سنوات 2010, ٢٠٠٩, و ٢٠١١
- استغرقت مدة تطبيق البرنامج ٤٠ ساعة (ترم كامل) في كل عام. لما كان البرنامج مقترح في ضوء المدخل البنائي فقد تم استخدام استراتيجيات التدريس التي تمكن المتعلم من بناء معرفته من خلال المنظمات المتقدمة.
- و قد خلصت الدراسة الي فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم التربوية للطلاب معلمى اللغة الفرنسية وفقاً للنظرية البنائية

