



En partenariat avec



Congrès scientifique international RUNES/AFIRSE, en partenariat avec l'UNESCO, l'Université Gustave Eiffel et la revue scientifique *La Recherche En Éducation*



1

Résumé des symposiums et des ateliers

Du 17 au 20 février 2026



RUNES/AFIRSE, en partenariat avec l'**UNESCO**, l'**Université Gustave Eiffel** et **La Recherche En Éducation** (revue scientifique)



18 février 2026 de 9h à 18h
Journée scientifique internationale coorganisée avec l'UNESCO



runescongres@gmail.com



Université Gustave Eiffel,
Champs sur Marne (77), France

Siège de l'**UNESCO**,
7 Place Fontenoy, 75007 Paris



<https://eduparis2026.sciencesconf.org/>



En partenariat avec



Ce congrès vise à rassembler les acteurs de nos communautés scientifiques, politiques, sociales et économiques afin de créer une nouvelle dynamique pour la recherche francophone en Éducation. Les recherches en Éducation ou ayant pour objet l'Éducation sont nombreuses, riches et ce, dans de multiples champs scientifiques. Concrètement, notre projet vise à préparer l'avenir, à revisiter nos attentes et nos rôles respectifs dans la construction d'un Nouveau Contrat Scientifique pour l'Éducation :

- Contribuer à pérenniser les modèles (existants) dans leurs vertus protectrices et émancipatrices pour toutes et tous ;
- Refonder nos cadres d'analyse en identifiant des opportunités et des menaces, constituées ou émergentes ;
- Détecter des déséquilibres insoutenables pour les citoyens dans les systèmes éducatifs afin de mettre au point des leviers d'action qui prennent en considération les nouvelles données qui nous interpellent ;
- Établir de nouveaux partenariats de recherche afin d'élargir le champ d'intérêt de l'Éducation dans un esprit écosystémique.

Nous consacrerons une réflexion approfondie à l'écosystème éducatif afin de construire des représentations en partant de sa complexité. Par une approche globale, les chercheurs, les enseignants, les experts, les représentants politiques, les partenaires sociaux et les gestionnaires présents apporteront leurs expertises et leurs pratiques. Nous créerons les conditions propices au partage de connaissances pour faire émerger des théories de l'action et des propositions pour celle-ci. Par notre travail, nos échanges et nos débats, nous produirons une compréhension de l'Éducation et de ses transformations facilitant la mise en œuvre de ce Nouveau Contrat Scientifique pour l'Éducation et ouvrir la voie vers un renouvellement de nos objectifs.

2

La recherche scientifique et francophone en Éducation a su affronter de nombreux défis afin de demeurer un champ théorique et pratique utile, par-delà des controverses épistémologiques, méthodologiques, conceptuelles nombreuses et vives. Aujourd'hui, si nous considérons en rétrospective l'évolution des problématiques, des concepts, des objets de recherche, des méthodologies et des débats, nous nous trouvons à un tournant majeur. Nous devons donc nous poser des questions sur le sens donné à nos productions : avec quels acteurs de l'Éducation souhaitons-nous dialoguer ? quel contrat scientifique souhaitons-nous bâtir avec nos partenaires politiques, formateurs, enseignants, ... ?

À l'image du colloque réalisé en partenariat avec l'OPP/CIPEN (Observatoire des Pratiques Pédagogiques) en France en 2024, notre objectif est d'ouvrir un espace de « vitalité » pour l'Éducation par la collaboration entre les acteurs producteurs de résultats et ceux auxquels



En partenariat avec



ces résultats sont destinés (Attias-Delattre et al., 2023). Nous reprenons la proposition sur les rôles clés des acteurs, des innovateurs, des militants et des chercheurs pour reconstruire un champ scientifique de l'Éducation « participatif et émancipateur » (Baron, 2019).

Notre ambition en termes concrets est que « les controverses scientifiques prennent forme par la compréhension des situations qui combinent des incertitudes scientifiques et des stratégies d'acteurs divergentes ». Reprenant le modèle de l'analyse politique de l'action climatique, l'action éducative ne peut être laissée aux seuls chercheurs, décideurs politiques ou experts et elle ne peut faire abstraction de chacun de leurs rôles dans la définition de ses enjeux de recherche (voir par exemple, Comby, 2009).

Les travaux de recherche en Éducation s'attachent à décrire et analyser les phénomènes éducatifs dans la diversité des publics, des terrains et des pratiques et visent l'utilité sociale des connaissances dans une variété de secteurs professionnels selon des finalités de développement humain (CNU, France, 2023). Comme champ scientifique, ils se sont créés par « métissage » et par des finalités spécifiques : tissage de cadres théoriques et méthodologiques liés à des disciplines variées ; posture scientifique articulant différents domaines ; production de savoirs et de connaissances par les chercheurs, enseignants, formateurs, experts politiques, de centres de recherche et de développement des emplois... Certes, la pluralité a pu être considérée comme « une grande chance » (Rayou, 2019 ; Janner-Raimondi, 2022) pour l'Éducation dans toutes ses facettes scientifiques, politiques et pratiques. Une voie particulière, par une analyse de l'action éducative, nous ramène aux acteurs.

3

Nous avons voulu dès le début de notre réflexion que ce congrès soit une co-construction dans chacune de ses étapes visibles et invisibles. Certes, il est animé par des membres de l'UNESCO, de l'Association internationale RUNES (Recherche, Université, Nouveautés, Enseignement Supérieur), l'AFIRSE (Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation) et de l'Université Gustave Eiffel. Toutefois, il sera ouvert sur l'Éducation dans son écosystème politique, social, culturel et économique. Et compte tenu des enjeux internationaux extrêmement présents au niveau de l'Éducation, ce congrès sera aussi le lieu pour mieux connaître les enjeux mondiaux : il sera donc multilingue et ouvert à des participations géographiquement diverses.

Le thème général se déclinera en principe sur plusieurs axes complémentaires.

Axe 1 : L'écosystème de la production de connaissances en Éducation

Les statuts épistémologiques et méthodologiques des recherches en Éducation semblent stabilisés, les chercheurs issus de disciplines différentes travaillent aujourd'hui ensemble sur des objets très diversifiés.



En partenariat avec



Toutefois, en articulant des concepts issus d'autres disciplines, comment préserver leur richesse sans les simplifier et éviter de dissoudre ces travaux dans d'autres champs disciplinaires ?

Dans un contexte d'identité ouverte où la demande éducative et sociale est pressante, les méthodes pluridisciplinaires et la pluralité d'objets se révèlent à l'usage peu opératoire et l'injonction ne suffit pas. De l'approche de multiréférentialité (Ardoino, 1977) à celle de la co-disciplinarité (voir par exemple, Blanchard-Laville, 2000), quels sont les apports ou comment traduire concrètement les coopérations entre chercheurs et chercheuses de multiples disciplines ?

Entre rapport de forces et juxtaposition des analyses, comment construire une identité commune qui articule différents termes dans un écosystème sociétal fédérateur ? Quelle sera la place de la recherche francophone dans une production des savoirs globalisée et hiérarchisée ?

Lever les tabous de l'internationalisation des professions : derrière les « fantasmes », quels seront les métiers futurs de l'Éducation ? Repenser les éternels défis des formations des enseignants : comment sortir du cadre afin de réussir ces puzzles ?

4

Axe 2 : Le nouvel « univers virtuel » de l'Éducation et de la formation

Il est urgent de systématiser les répercussions de la culture numérique sur les rapports aux connaissances, vraies ou justes, aux évaluations des savoirs, aux systèmes de formation et aux relations interpersonnelles et intergénérationnelles.

Quelles sont les évolutions d'un nouvel écosystème éducatif et pour quel avenir en commun ?

Les jeunes chercheurs en Éducation : quelle reconnaissance pour leurs productions et leurs communications dans toutes leurs formes ?

Comment réduire la distance entre les politiques éducatives (publiques) et les attentes sociales (dépréciation ou méfiance vis-à-vis des politiques sociales) ? Et les réalités sociétales ?

Quelles concertations avec les partenaires et les acteurs des systèmes éducatifs doivent être mises en œuvre afin de penser un rôle nouveau pour l'Éducation ?

Comment et avec qui construire un cadre à la prise de conscience éthique sur les avancées technologiques ?



En partenariat avec



Axe 3 : Les transformations de l'écosystème de l'Éducation

Quels en sont les conséquences actuelles et futures principalement au niveau de l'Enseignement Supérieur ? Est-ce que ceux-ci touchent de façon égale tous les niveaux de formation ? Quels sont les bilans et défis des politiques d'équité sociale et d'inclusion dans l'enseignement supérieur ?

Quels en sont les impacts sur la valeur académique des études et des diplômes ? Sur la formation des jeunes chercheurs ?

Comment construire une réflexion originale sur cette transformation et comment envisager les différents aspects d'une telle politique ? Jusqu'où la société en tire-t-elle des bénéfices qualitatifs, lui permettant d'être plus égalitaire/équitable, démocratique/inclusive et responsable ?

Qui sont les partenaires des enseignants et des chercheurs au sein des institutions universitaires, des centres de recherche et de développement des emplois et aux niveaux nationaux, contribuant à alimenter utilement le débat public et une action militante ? Quelle priorité doit-on donner à la recherche de la qualité, qui à son tour, ne doit pas devenir une composante commerciale ?

Comment valoriser les diplômes dans les différents domaines en prenant en considération leur écosystème ?

Axe 4 : Les analyses de la performance en Éducation

Pourquoi et comment se construit et se diffuse le transfert des outils de mesure des performances qui a eu cours entre les organisations privées et les institutions académiques ? Quelles sont les conditions de leur mise en œuvre dans ces dernières ? Cette adoption est-elle le produit d'une « paresse » politique ?

En quoi la standardisation des métiers de l'Éducation est-elle un enjeu sociétal ? Quelles sont ses raisons d'être et ses conséquences ?

Dans quelle mesure la coopération interdisciplinaire doit-elle être idéologique, opérationnelle, didactique ou thématique ?

Bibliographie restreinte

Ardoino J. (1977). *Éducation et politique*, France, Paris : Gauthier-Villars.

Attias-Delattre V. (coord) et al. (2023). *La profession d'enseignant au fil des crises multiformes de légitimité* (Amérique du Sud et France), France, Paris : L'Harmattan.



En partenariat avec



Baron J-L. (2019). « Les technologies dans l'enseignement scolaire : regard rétrospectif et perspectives », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 52, pp. 103-122.

Blanchard-Laville C. (2000). De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, n°132, pp. 55-66.

Callon M., Lascoumes P.& Y. Barthe (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, France, Paris : Seuil.

Comby J-B, (2009). « Quand l'environnement devient médiatique. Conditions et effets de l'institutionnalisation d'une spécialité journalistique », *Réseaux*, vol. 5-6, pp. 157-190.

Didou Aupetit S. & Marmoz L. (2015). *L'Évaluation de la recherche universitaire. Contextes et efficacité*, France, Paris : L'Harmattan.

Janner-Raimondi M. & Pernot D. (2022). *Oser l'interdisciplinarité - Rencontres croisées autour du vivant*, France, Paris : Teraedre.

Rayou P. (2019). « Collaborer pour comprendre les phénomènes éducatifs », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 52, pp. 11-27.

Stamelos G. (2024) *La démocratisation de l'enseignement supérieur en Europe. Le cas hellénique*, France, Paris : L'Harmattan.

UNESCO, Commission internationale sur Les futurs de l'éducation (2021), *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation*, publication interne.

6



En partenariat avec



Programmation des symposiums et des ateliers

Programme du mardi 17 février 2026	8
Programme du jeudi 19 février 2026	43
Programme du vendredi 20 février 2026	117

7



En partenariat avec



MARDI 17 FEVRIER 2026 - UNIVERSITÉ GUSTAVE EIFFEL

(Bâtiment Bienvenue – Champs sur Marne, 77, France)

Symposium

Axe 4 : Les analyses de la performance en Éducation

La philosophie pour enfants : enjeux et tensions d'un domaine de recherche et de pratique face aux visées d'efficacité, de performance et de développement des compétences 9

Ateliers

Axe 1 : L'écosystème de la production de connaissances en Éducation

De l'expérimentation éducative à la modélisation méthodologique : contributions pour une justice scolaire contextualisée 17

Problem resolution and peacebuilding in the foreign language classroom, a multidisciplinary study between Université Grenoble Alpes (France) and McMaster University (Canada) 21

Axe 3 : Les transformations de l'écosystème de l'Education

Orthèse ou prothèse dans le Supérieur ? Vers un modèle de développement professionnel pédagogique à l'ère de l'intelligence artificielle générative 24

Repenser le contrat scientifique de l'éducation à l'ère de l'IAg : engagements, responsabilités et nouvelles formes de coopération 27

Axe 2 : Le nouvel « univers virtuel » de l'Education et de la formation

Distances et proximités numériques : une comparaison entre enseignants français et brésiliens face à leur visibilité sur les réseaux sociaux 30

L'Intelligence Artificielle comme Assistant Pédagogique en Radiologie Dentaire : Une Étude Comparative 33

Enseigner à l'ère de l'algorithme : métamorphoses de l'identité du maître de langues à l'ombre de l'IA 37

Quand le jeu et les données géographiques s'invitent dans l'enseignement du développement durable avec des univers virtuels réalistes 40

8



En partenariat avec



Symposium 1

Axe 4 : Les analyses de la performance en Éducation

La philosophie pour enfants : enjeux et tensions d'un domaine de recherche et de pratique face aux visées d'efficacité, de performance et de développement des compétences

Christophe POINT, Emmanuèle AURIAC-SLUSARCZYK, Juliette ROBERT, Julie PIRONOM, Hélène MAIRE, Emma SCHINDLER, Lara PIERQUIN RIFLET, Johanna HAWKEN

La philosophie pour enfants et adolescents (PPEA) constitue un champ de recherches et de pratiques depuis les années 1970, à partir des travaux fondateurs de Matthew Lipman (2008) et Ann Margaret Sharp (Gregory, Laverty, 2023), deux philosophes américains de l'Université de Montclair. Mais les deux chercheurs se trouvaient en prise avec deux aspirations qui entrent parfois en tension dans leurs travaux et ce de façon paradigmatique pour l'ensemble du champ de la philosophie pour enfants et adolescents. D'un côté, se trouve un projet politique d'émancipation (Chirouter, 2022), de transformation sociale, de lutte pour la justice sociale et la déconstruction des rapports de domination par le développement d'une pensée critique, créative et subversive - projet qui est inspiré notamment par la pédagogie critique de Paulo Freire (1968/2023, 1996/2019). De l'autre, apparaît l'influence d'un héritage pragmatiste qui conçoit la pensée comme devant être efficace, applicable et adaptée au réel grâce au développement d'un esprit raisonnable et efficient, outillée de compétences de pensée (*thinking skills*) techniques et performantes. C'est cet ancrage pragmatiste, lié à une figure tutélaire de la PPEA, John Dewey, que nous aurons l'occasion d'examiner et de comprendre grâce à l'intervention de Christophe Point et de l'explicitation du modèle de l'enquête. Nous aurons également l'occasion d'interroger les outils et les orientations de la pensée grâce à l'éclairage de Lara Pierquin-Rifflet, dans une approche arendtienne de la philosophie en Belgique.

Ces tensions initiales dans les travaux fondateurs de la PPEA ont continué de troubler le champ de la PPEA, tant dans les recherches que dans les pratiques philosophiques concrètes, que nous souhaitons donc étudier tous deux dans ce symposium.

Du point de vue du terrain, force est de constater que les visées d'efficacité, de performance et de compétences connaissent un accroissement dans la PPEA, et ce pour plusieurs raisons : la dimension militante du mouvement de la PPEA (dont les défenseurs souhaitent donc démontrer son efficacité) ; la pression institutionnelle qui s'exerce sur la PPEA (les institutions - scolaires, éducatives, culturelles fonctionnent de façon croissante avec des attentes de



En partenariat avec



résultats et d'impact mesurable) ; la prédominance actuelle de l'approche par compétences dans le champ de l'éducation (Del Rey, 2024) ; la tendance des acteur.ices de la PPEA à l'instrumentaliser en vue du développement personnel et/ou émotionnel. C'est cette dernière tendance qu'analyseront Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Juliette Robert, Julie Pironom et Hélène Maire dans leur communication, en la mettant en lien avec la question des *nudge* et du *soft-law*, comme détournement des ambitions initiales de la PPEA (Auriac et al., 2024). Mais s'agit-il réellement d'un détournement ? Il semble plutôt que la visée d'efficacité et de développement des compétences en PPEA constitue un nœud sur lequel se projettent des ambitions différentes et des enjeux divers. En effet, on voit qu'en parallèle des attentes institutionnelles liées à l'exigence d'impact et de performativité de la PPEA, on constate que les acteur.ice.s du terrain s'emparent également de cette pratique innovante en vue d'avoir un impact sur les enfants, mais de façon diverse : accompagner les enfants dans la réussite scolaire, participer à leur émancipation, en faire des meilleurs citoyens ou, même, écocitoyens. C'est ce dernier axe que nous explorerons avec l'intervention d'Emma Schindler. Ce sont ces divergences et tensions autour de l'effet et de l'efficacité de la pratique philosophique qu'il nous paraît intéressant et important de démêler.

Du côté de la recherche, elle a la particularité et l'intérêt d'être pluridisciplinaire dans le champ de la PPEA, étant étudiée autant par les sciences de l'éducation, la philosophie de l'éducation, la psychologie ou les sciences du langage. Dans ces différents domaines, un rapide état des lieux de la recherche nous permet de constater que de nombreuses recherches - qualitatives ou quantitatives - tentent d'étudier l'impact de la PPEA, sur divers plans. Certains ont pu étudier l'impact de la PPEA sur la compétence intellectuelle : sur le développement du raisonnement logique (Sasseville, 1994) ; le développement des habiletés de pensée (Gagnon et al., 2011; Oyler, 2015; Reznitskaya et Wilkinson, 2017) ou de la pensée critique (Daniel et al., 2012, 2017). D'autres ont pu viser l'impact sur les compétences scolaires : la maîtrise du langage (Calistri, 2007), la littératie et la numératie (Gorard et al., 2015), le rapport à l'apprentissage et aux savoirs (Gagnon et al., 2025 ; Gasparatou, 2017 ; Golding, 2017) ou le développement des compétences à l'oral (Bouchard, Lavoie et Gagnon, 2015).

La recherche en PPE s'intéresse souvent aux compétences éthiques et sociales : en mesurant le développement des habiletés sociales et affectives (Garcia Moriyon et al., 2020; Giménez-Dasi et al., 2013; Milett et Tapper, 2012), du respect (Ouellet, 2019), de la fraternité (Budex, 2020), d'une manière positive d'agir (Gagnon, Sasseville, 2008) de l'estime de soi (Haynes, 2014), du bien-être psychologique (Malbœuf-Hurtubise et al., 2021), du sens moral (Audrain et Robert, 2011; Cinq-Mars, 2005), de l'imagination morale (Malo-Fletcher, 2018), ou l'éducation aux émotions (Costa-Carvalho et Mendonça, 2017; Duclos, 2010; Sharp, 2009; Yan et al., 2018). Enfin, de façon plus politique, la PPEA a étudié ses compétences citoyennes

10



En partenariat avec



(Abel, 2008 ; Grosjean-Doutrelepont, 2008), en particulier sur le vivre-ensemble (Gagnon et al., 2013), sur l'émancipation et la reconnaissance (Chirouter, 2022), sur l'autodétermination (Bleazby, 2013 ; Malboeuf-Hurtbubise et al., 2021) et la mise en oeuvre de la paix (Herriger, 2004).

De façon générale, la problématique commune à ce symposium est la suivante : étant donné la spécificité de la philosophie, perçue comme une pratique fondée sur l'esprit critique, la liberté de pensée et l'émancipation intellectuelle, quelle place donner à la performance, à l'efficacité et au développement des compétences dans la pratique philosophique ? La pratique philosophique avec les enfants et adolescent.e.s doit-elle viser le développement de compétences (intellectuelles, sociales, éthiques, scolaires) utiles et efficaces ? Vouloir développer les compétences en philosophie, est-ce participer à l'émancipation et l'empowerment des individus ou est-ce participer à ce qu'ils soient adaptés et formés pour s'ajuster au réel et au "marché des compétences" (Del Rey, 2024) ? Au fond, quel est l'enjeu de la formation de l'esprit par la philosophie pour enfants et adolescent.e.s ?

Les objectifs du panel :

- Progresser dans la compréhension de l'efficacité de la pratique philosophique avec les enfants et adolescents telle qu'elle a été démontrée par la recherche : quels sont les effets et l'impact de la PPEA ? Peut-on les mesurer ? Si oui, quelles sont les méthodologies pertinentes pour cela ? Quelles compétences (intellectuelles, sociales, affectives) visent à être développées par la pratique philosophique et avec quel effet ?
- Identifier et analyser les points de tension dans le champ des pluridisciplinaires en PPEA (qu'il s'agisse de recherches en sciences de l'éducation, en philosophie de l'éducation, en sociologie de l'éducation ou en sciences du langage) : comment sont traitées les visées d'efficacité, de performance et de développement des compétences dans la recherche ?
- Analyser les différentes approches de l'efficacité et des compétences dans la pratique de la PPE, sur le plan historique, philosophique et pédagogiques : s'appuyer sur les recherches et les témoignages de terrain pour comprendre les enjeux projetés sur la volonté de créer un impact sur le monde, grâce à la philosophie pour enfants et adolescents.

11

Bibliographie

Abel, G. (2008). À l'horizon de la philosophie avec les enfants: la démocratie comme attitude. Dans C. Leleux (dir.). *La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 189-205). De Boeck.



En partenariat avec



Arendt, H. (1981). *La vie de l'esprit* (L. Lotringer, Trad.). Presses universitaires de France.

Arendt, H. (2005). *Condition de l'homme moderne* (G. Fradier, Trad.). Calmann-Lévy.

Arendt, H. (2017). *Juger. Sur la philosophie politique de Kant* (M. Revault d'Allonnes, Trad.). Le Seuil.

Audrain, C. et Robert, S. (2011). Le programme « Prévention de la violence et philosophie pour enfants » de La Traversée. Diotime [En ligne], 50 |consulté le 17 février 2020. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39755>

Auriac-Slusarczyk, E., Robert, J., Pironom, J. et Maire, H. (2024). Dérives impactant la pérennisation de la philosophie pour enfants (P4C). Hiatus entre valeurs culturelle et hédoniste révélé par une enquête en contexte français, *Education et socialisation*, 73 [en ligne]

Auriac-Slusarczyk E. et Maire, H. (2020). Sur les pas de Lipman, philosophe à l'école. Une histoire scientifique à connaître. In Simon, J.-P., Fournel, A., Lagrange-Lanaspre, S., Colleta, J.-M. (dir.). *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre. Fabrique du savoir* (p. 21-57). Presses Universitaires Blaise Pascal.

Bleazby, J. (2013). *Social reconstruction learning: Dualism, Dewey and philosophy in schools*. Routledge.

Bouchard, E., Lavoie, C. et Gagnon, M. (2015). L'observation des manifestations de la compétence discursive à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques au secondaire. *Language and Literacy*, 17(4), 52-72.

Bouchard, N. et Daniel, M. F. (2018). Une typologie du dialogue en philosophie pour enfants examinée à partir d'un modèle d'analyse de l'éducation éthique. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 62(2), 113-122.

Calistri, C. (2007). *Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie*. CRDP Nice.

Chirouter, E. (2022) (Ed.). *Philosopher avec les enfants. Un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance et la résonance*. Raison publique.

Cinq-Mars, C. (2005). Étude sur l'impact du programme « Prévention de la violence et philosophie pour enfants ». www.latraversee-pvphie.com/ppt/recherche1.ppt.

12



En partenariat avec



Costa-Carvalho, M. et Mendonça, D. (2017). Thinking like a community: Reasonableness and emotions. Dans M. Gregory, J. Haynes et K. Murris (dir.). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, (p.127-134). Routledge.

Daniel, M.-F., Gagnon, M. et Pettier, J.-C. (2012). Philosophy for children and the developmental process of dialogical critical thinking in groups of preschool children. Dans J. Sutterby (dir.), *Advances in early education and day care*, 16, 159-181.

Daniel, M.-F., Gagnon, M. et Auriac-Slusarczyk, E. (2017). Dialogical critical thinking in kindergarten and elementary school : Studies on the impact of philosophical praxis in pupils. Dans M. Gregory, J. Haynes et K. Murris (dir.). *International Handbook of Philosophy for Children* (p.236-245). Routledge.

Daniel, M.-F., Gagnon, M. et Pettier, J.-C. (2012). Philosophy for children and the developmental process of dialogical critical thinking in groups of preschool children. Dans J. Sutterby (dir.), *Advances in early education and day care*, 16, 159-181.

Del Rey, A. (2024). *A l'école des compétences. Là Fabrique de l'élève performant*. La Découverte.

13

Duclos, A. M. (2010). *Le programme de philosophie pour enfants en contexte scolaire comme outil de compréhension des émotions chez les enfants de 5 ans* [thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.

Fedi, L. (2012). Lipman contre Piaget : une mauvaise querelle à propos de la philosophie pour enfant. *Le Télémaque*, 42(2), 149-162. <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2012-2-page-149.htm>

Flückiger, A. (2009). Pourquoi respectons-nous la soft law? *Revue Européenne des Sciences Sociales* XLVII-144 [En ligne], <http://journals.openedition.org/ress/68>

Freire, P. (1968/2023). *Pédagogie des opprimés*. Agone.

Freire, P. (1996/2019). *Pédagogie de l'autonomie*. Erès.

Gagnon, M. (2011). Examen des possibles relations entre la transversalité des pratiques critiques et la transversalité des rapports aux savoirs d'adolescents du secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(1), 128-178.



En partenariat avec



Gagnon, M., Couture, É. et Yergeau, S. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe: propos d'adolescents. *McGill Journal of Education*, 48(1), 57-78. <https://doi.org/10.7202/1018401ar>

Gagnon, M. (2020). Quels enjeux éthiques de la variation des rapports épistémologiques et épistémiques aux savoirs d'élèves du secondaire?. *Éthique en éducation et en formation*, 9, 43-61. <https://doi.org/10.7202/1073734ar>

Gagnon, M., Agundez-Rodriguez, A., Michaud, O., Richard, A. et Theis, L. (2025). Pratiquer le dialogue philosophique avec les adolescents: comment favoriser une plus grande prise de conscience des apprentissages chez les élèves. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*.

Gagnon, M. et Sasseville, M. (2008). Quand l'école prépare à la vie : le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec les adolescents. *Childhood and Philosophy*, 4(8), 41-58.

Garcia Moriyon et al. (2020). Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students. *Education Sciences* 10(4):119. DOI: [10.3390/educsci10040119](https://doi.org/10.3390/educsci10040119)

14

Gasparatou, R. (2017). Philosophy for/with Children and the development of epistemically virtuous agents. Dans M. Gregory, J. Haynes et K. Murris (dir.). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (p.103-110). Routledge.

Giménez-Dasi et al., 2013; Improving Emotion Comprehension and Social Skills in Early Childhood through Philosophy for Children. *Childhood & philosophy* (17), n°17, 63-89.

Golding, C. (2017). For example? A philosophical case study of some problems when abstract educational theory ignores concrete practice. *Journal of Philosophy of Education*, 51(2), 476-490. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12236>

Gorard, S., Siddiqui, N. et See, B. H. (2015). *Philosophy for children. Evaluation report and executive summary* [Rapport de recherche adressé à Education Endowment Foundation (EFF)].

Grosjean-Doutrelepon, M.-P. (2008). Instaurer des espaces de citoyenneté. Dans C. Leleux (dir.), *La Philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 213-230). De Boeck.

Gregory, M., Laverty, M. J. (2023). Ann M. Sharp. *Aux sources de la philosophie pour enfants* (tr. fr. J. Hawken). Vrin.



En partenariat avec



Haynes, J. (2014). Already equal and able to speak: practising philosophical enquiry with young children. Dans S. Robson et Quinn, S. F. (dir.), *The Routledge International handbook of young children's thinking and understanding* (p.497-509). Routledge.

Herriger, A. (2004). La pratique de la philosophie avec les enfants: une mise en œuvre de la paix. Mémoire de maîtrise en philosophie. Québec : Faculté des études supérieures de l'Université Laval.

Lipman, M. (2008). *A l'école de la pensée* (tr. fr. N. Decostres). De Boeck.

Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G. A., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrançois, D., Camden, C., Bussières,  . L., Taylor, G.,  thier, M.A., Gagnon, M. (2021). Philosophy for children and mindfulness during COVID-19: Results from a randomized clustertrial and impact on mental health in elementary school students. *Progress in neuropsychopharmacology & biological psychiatry*, 107(2021), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2021.110260>

Malo-Fletcher, N. (2018). *Envisioning Valuable Lives: Moral Imagining, Autonomy and Philosophy in Childhood* (Doctoral dissertation, Concordia University).

15

Milett et Tapper, S. (2012). Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools. *Educational Philosophy and Theory* 44(5). DOI: [10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x)

Ouellet, D.A. (2019). La philosophie pour enfants et le développement du respect. Mémoire de maîtrise en philosophie. Québec : Faculté des études supérieures de l'Université Laval.

Oyler, J. M. (2015). *Expert teacher contributions to argumentation quality during inquiry dialogue*. [Thèse de doctorat.]Montclair State University.

Pierquin-Rifflet, L. (2024). *La métaphore arendtienne des oasis : Un modèle d'intelligibilité pour la philosophie avec les enfants ?* [Thèse de doctorat, Nantes Université]. <https://theses.fr/2024NANU2021>

Reznitskaya, A. et Wilkinson, I. A. (2017). Truth matters: Teaching young students to search for the most reasonable answer. *Phi Delta Kappan*, 99(4), 33-38. <https://doi.org/10.1177/0031721717745550>

Piguet, J. G. (2023). Nudges, désinformation et autonomie citoyenne. Une critique de Sunstein. * thique Publique. Revue Internationale d' thique Sociétale et Gouvernementale*, 24(2).



En partenariat avec



Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté de la Fédération Wallonie-Bruxelles : <https://ifpc-fwb.be/v5/documents/tc/refEPC.pdf>

Sasseville, M. (1994). Self-Esteem, Logical Skills and Philosophy for children. *Thinking* (11).
Sharp, A. M. (2009) The Child as Critic. Dans E. Marsal, T. Dobashi et B. Weber (dir.) *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts* (p.1-10). Peter Lang.

Taminiaux, J. (1992). *La fille de Thrace et le penseur professionnel. Arendt et Heidegger*.

Trickey, S. et Topping, K.-J. (2004). Philosophy for Children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380.

Vasseur, C. (2005). L'influence de Lipman en Europe. *Spirale*, 35, 27-35

Ventista, O.-M. (2017) A literature review of empirical evidence on the effectiveness of Philosophy for Children. *Current Trends in Philosophy for Children*, 448-461.

Yan, S., Walters, L. M., Wang, Z. et Wang, C. C. (2018). Meta-analysis of the effectiveness of philosophy for children programs on students' cognitive outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39(1), 13-33.



En partenariat avec



Ateliers

Axe 1 : L'écosystème de la production de connaissances en Education

De l'expérimentation éducative à la modélisation méthodologique : contributions pour une justice scolaire contextualisée

Awa NDIAYE

Mots-clés : justice scolaire contextualisée ; coenseignement parent-enseignant ; méthodologie CRITICA

Introduction

Tout a commencé dans une salle de classe d'une école francophone en contexte minoritaire du Canada, où des parents ont été invités non seulement à franchir la porte de l'école, mais à y coenseigner, aux côtés d'une enseignante, dans le cadre d'ateliers innovants en lien avec les curricula enseignés. Cette expérimentation, bien plus qu'un simple projet pédagogique, a ouvert la voie à une réflexion profonde sur la manière dont les savoirs se construisent, se partagent et se transforment au sein de la communauté éducative. En parallèle, une méthodologie a vu le jour : CRITICA. Pensée pour accompagner des démarches de recherche ancrées dans la complexité du réel, elle propose un cadre structurant pour faire dialoguer les savoirs théoriques, empiriques, tacites et contextuels. Cette communication met en récit la rencontre de ces deux dynamiques, l'une vécue, l'autre conceptualisée, pour interroger les conditions d'une éducation plus juste, plus inclusive et plus située.

17

Problématique

Dans un contexte éducatif mondial traversé par des tensions entre injonctions normatives, quête d'innovation et impératif d'inclusion, les finalités de l'école sont aujourd'hui repensées à l'aune de la justice sociale, de la diversité culturelle et de la durabilité. L'Objectif de développement durable (ODD) 4 de l'Agenda 2030 (UNESCO, 2021), consacré à une éducation de qualité, équitable et inclusive, met en lumière l'urgence de transformer les pratiques éducatives, mais aussi les cadres de pensée qui les sous-tendent. Ce défi appelle à renouveler les modes de production de savoirs en éducation, en intégrant une pluralité de perspectives et en valorisant les ancrages contextuels. Or, les méthodologies classiques peinent encore à répondre à ce besoin de transdisciplinarité et de réflexivité critique, notamment lorsqu'il s'agit de faire dialoguer des savoirs théoriques, empiriques, tacites et contextuels dans une visée de transformation sociale.



En partenariat avec



Objectifs

La présente communication vise à articuler une expérimentation éducative située et une proposition méthodologique émergente dans une double perspective heuristique et transformatrice. Il s'agit, d'une part, de rendre compte d'un projet pilote de coenseignement parent-enseignant mis en œuvre dans une école francophone ontarienne en contexte minoritaire, et, d'autre part, de présenter la méthodologie CRITICA, initiative indépendante mais complémentaire, pensée pour accompagner des dynamiques de recherche réflexive, créative et ancrée dans la complexité des milieux éducatifs.

Cadre conceptuel et théorique

L'analyse s'inscrit dans un ensemble de cadres conceptuels et théoriques mobilisées pour penser à la fois les dimensions relationnelles, épistémologiques et politiques de l'action éducative. Sont convoquées les notions de justice épistémique, d'hybridation des savoirs, de participation éducative parentale, de coenseignement en contexte inclusif (Deslandes, 2019; Ndiaye et Ruminot, 2024; Tremblay, 2020), mais aussi des courants plus larges tels que la pensée complexe, l'interactionnisme interprétatif, les pédagogies critiques ou encore les approches design en éducation. Ce cadre est complété par une typologie épistémologique mobilisée dans la méthodologie CRITICA, qui distingue quatre formes de savoirs : les savoirs théoriques, les savoirs empiriques, les savoirs tacites et les savoirs contextuels. Le dialogue entre ces savoirs est pensé comme un levier de transformation éducative, dans une logique de résonance réflexive.

18

Méthodologie

La première initiative analysée repose sur une démarche inspirée de la recherche développement (Bergeron et Rousseau, 2021), appliquée au projet pilote Parent CONGRÈS RUNES/AFIRSE 2026 partenaire en enseignement. Ce projet de coenseignement parent-enseignant a été mené en 2022-2023 auprès de quatre-vingts élèves 7e et 8e année dans une école élémentaire franco-ontarienne. Il a mobilisé huit parents en collaboration avec l'auteure, également enseignante agréée de l'Ontario en mathématiques et en sciences, et la direction de l'établissement, autour de huit ateliers de coenseignement parent-enseignant coplanifiés, coenseignés et coévalués dans diverses disciplines (mathématiques, sciences, arts, orientation). L'analyse s'appuie principalement sur des observations en classe, le journal de bord de l'investigatrice, des productions pédagogiques et des témoignages de participants. La seconde initiative, CRITICA (acronyme de Critiquer, Réfléchir, Intégrer, Thématiser, Innover, Collaborer et Agir), constitue une méthodologie intégrative et réflexive en cours de validation scientifique, structurée en trois phases : Critiquer et Réfléchir (Phase I) ; Interpréter et Thématiser (Phase II) ; Innover, Collaborer et Agir (Phase III). Elle permet de soutenir l'analyse de pratiques éducatives émergentes à travers une grille de lecture



En partenariat avec



transversale fondée sur le concept de savoir-résonner, défini comme une compétence épistémique et réflexive, activée dans le croisement, l'interprétation et la transformation des savoirs théoriques, empiriques, tacites et contextuels.

Résultats attendus

Le projet pilote a mis en lumière plusieurs effets qualitatifs dont une amélioration du climat scolaire, une valorisation des savoirs familiaux, un renforcement du lien école-famille, une diversification des pratiques pédagogiques et une évolution des postures professionnelles. Ces résultats ont donné lieu à des publications scientifiques et à des communications dans divers espaces académiques et professionnels. La méthodologie CRITICA suscite un intérêt croissant en tant qu'outil de structuration des démarches éducatives critiques, collaboratives et transférables (Ndiaye, in press ; Ndiaye, article soumis pour publication).

Discussion

La mise en dialogue de ces deux initiatives révèle une tension féconde entre expérimentation située et formalisation méthodologique. Tandis que le projet pilote ancre l'action éducative dans les réalités d'un milieu scolaire francophone minoritaire, CRITICA offre une grille d'intelligibilité adaptable à d'autres contextes éducatifs, en soutenant la réflexivité, l'innovation et l'engagement des acteurs. Cette complémentarité permet d'interroger les conditions d'une justice scolaire contextualisée, fondée sur la reconnaissance des savoirs pluriels, des rapports dialogiques et des dynamiques coconstructives. La perspective systémique et critique qui en découle s'inscrit pleinement dans les orientations de l'axe 1 du congrès, en contribuant à penser la transformation des rapports au savoir, à l'autorité et à la normativité dans les systèmes éducatifs contemporains.

19

Conclusion

L'articulation entre expérimentation pédagogique et modélisation méthodologique permet d'ouvrir un espace de réflexion fécond sur les pratiques, les savoirs et les formes CONGRÈS RUNES/AFIRSE 2026 d'intelligibilité éducatives. Les apports croisés du projet pilote Parent partenaire en enseignement et de la méthodologie CRITICA suggèrent des voies nouvelles pour penser une éducation plus juste, plus inclusive et plus contextuellement pertinente. La poursuite du travail de recherche doctorale permettra de renforcer cette dynamique, notamment à travers une modélisation évaluative et collaborative des savoirs coconstruits, dans une visée de dissémination à la fois locale et internationale.



En partenariat avec



Bibliographie

Bergeron L., Rousseau N., 2021, *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Deslandes R., 2019, *Collaborations école-famille-communauté. Recension des écrits, tome 2 : Relations école-communauté*, Québec, Presses de l'Université du Québec

Ndiaye A., Ruminot C., 2024, « Cultiver l'innovation, l'engagement et le leadership partagé à travers le coenseignement parent-enseignant : quelles implications pour les directions d'école ? », *Éducation et francophonie*, 52(2)

Tremblay P., 2020, « Le coenseignement : fondements et redéfinitions », *Éducation et francophonie*, 48(2), p. 14–36.

UNESCO, Commission internationale sur Les futurs de l'éducation (2021), *Repenser nos futurs ensembles : un nouveau contrat social pour l'éducation*, publication interne.



En partenariat avec



Problem resolution and peacebuilding in the foreign language classroom, a multidisciplinary study between University Grenoble Alpes (France) and McMaster University (Canada)

Reyes CARDENAS

Key words: multidisciplinary study, conflict resolution, peace-oriented foreign language program

Theoretical framework and research problem

The United Nations defines a Culture of Peace as “a set of values, attitudes, traditions, behaviors, and ways of life based on respect for life, the cessation of violence, and the practice of non-violence through education, dialogue, and cooperation.” Building this culture of peace requires a flexible, multidisciplinary framework encompassing education, history, law, economics, sociology, cultural studies, among others. Each discipline contributes unique perspectives and addresses complex social issues (Paramasivan et al., 2024). These issues cannot be viewed in isolation; they interact across various dimensions of human life, influencing social structures and shaping people’s needs. In this sense, David Hicks (1999) emphasizes an educational approach capable of anticipating the disruption of those needs and causing conflicts through peace education. According to him, teachers can sensitize learners and prevent conflicts through instruction on peace, politics, gender inequality, socio economic development, nuclear issues, the future, and conflict resolution. In this proposal we will focus on conflict resolution, leading us to the following research problem:

How do a peace-oriented foreign language program and multidisciplinary research foster conflict resolution and break down aggressive behaviors?

Given the complexity of conflict resolution as a pathway to achieving peace, a multidisciplinary perspective must not be reduced to simplification. On the contrary, collaboration and cooperation can offer new and diverse insights, encouraging researchers and universities to pursue multidisciplinary inquiry, one of the central motivations that led us to conduct the international and multidisciplinary study entitled: Une recherche pour construire une culture de la paix. This project was carried out between Université Grenoble Alpes -UGA- (in Grenoble, France) and McMaster University (in Hamilton, Canada). The purpose of this partnership was to enhance the peace-oriented foreign language program (English or French) developed for my doctoral research at the UGA. Faculty members from McMaster University, specializing in history, English and cultural studies, French literature,

21



En partenariat avec



gender studies, law, economics, and education, contributed to the project. They were affiliated with the Department of Global Peace and Social Justice and the Centre for Human Rights and Restorative Justice.

Methodology

As peacebuilding and conflict resolution require both change and citizen participation, the methodology employed in this collaboration was grounded in the principles of ethnography in education and peace research. On the one hand, ethnography in education enables researchers to explore educative contexts in depth, engage with participants, and observe their interactions and behaviors in situ “to assess context-based interpretations rather than theories” (Guigue, 2014, p. 10).

This approach aligns with the interactive and interpersonal nature of understanding in the field, relying on a dual perspective, both participant and observer, essential to identifying social, educational, and cultural challenges. I attended and observed several classes, conferences, and activities organized by the Department and the Centre, keeping a field journal to record my observations. These experiences deepened my understanding of the work conducted by McMaster faculty members, whom I also interviewed.

22

Peace research, conversely, is defined by the collection and integration of voices willing to engage in dialogue, contribute to solutions for their communities, and foster social change through diversity and action. Participation thus becomes essential, even imperative (Jimenez, 2022). The voices of McMaster researchers resonated significantly in my understanding of conflict resolution and peacebuilding in educational settings. Consequently, multidisciplinary exchange did not bring research to only one perspective but opened new pathways for integrating language instruction with the development of more peaceful societies.

Regarding data analysis, it relied on qualitative methods, including empirical-inductive and content analysis approaches (Bardin, 2013), to examine interviews, field notes, and observations. This data deepened my reflection on peace matters and foreign language teaching for my doctoral dissertation, written in French, a language that is gaining increasing international recognition in disciplines such as the humanities and foreign language education.

Expected Results or Initial Findings

First, preliminary findings from the interviews revealed how multidisciplinary researchers conceptualize peace not as a single notion but as a holistic perspective, enabling the integration of their work through the examination of diverse social concerns such as peacebuilding, social justice, and social-building, central themes that strongly resonate within Faculty Members’ discourses and practices from the *Department* and the *Centre*.



En partenariat avec



Second, findings from observations, participation in activities, and interviews highlighted how conflict resolution can be implemented not only in language classrooms but also across diverse educational contexts. For instance, activities such as role-playing, designed to develop speaking skills and emotional awareness, can both resolve and transform conflicts. In the long term, such practices may help prevent the recurrence of violence, particularly in sensitive research contexts marked by deep-seated resentment and polarization regarding peacebuilding. These insights motivated me to take action as a citizen, promoting a culture of peace while deepening my engagement with social issues through peace studies and foreign language education.

Bibliography

Bardin, L., 2013. *L'analyse de contenu*. Paris cedex 14. France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.bard.2013.01

Hicks, D., 1999. *Educación para la paz: Cuestiones, principios y prácticas en el aula*. Ediciones Morata, España, p. 73 – 262.

Jiménez Bautista, F., 2022. “Estudios para la paz: hacia una cartografía de paces”. *Revista de Cultura de Paz*, 6, 7–43.

Guigue, M., 2014. *Ethnographies de l'école : une pluralité d'acteurs en interaction*. Bruxelles. De Boeck.

Narayan, Nilesch & C, Paramasivan & .G, Ravichandiran., 2024. “Bridging the gap: The role of multidisciplinary research in transforming educational practices.” *RESEARCH EXPLORER - A Blind Review & Refereed Quarterly International Journal*. Volume XIII, Issue 44.

23



En partenariat avec



Axe 3 : Les transformations de l'écosystème de l'Education (18h00-19h15)

Orthèse ou prothèse dans le Supérieur ? Vers un modèle de développement professionnel pédagogique à l'ère de l'intelligence artificielle générative

Bertrand MOCQUET

Mots clés : IA générative ; orthèse numérique ; prothèse numérique; professionnalisation ; enseignement supérieur ; numérique universitaire

Problématique

Cette recherche s'inscrit à la croisée de l'axe 2 du congrès, qui interroge le nouvel univers virtuel de l'éducation et de la formation, et de l'axe 3, centré sur les transformations de l'écosystème éducatif, et comment des facteurs apportés par l'IAg modifient la profession d'enseignant dans le 'enseignement supérieur. Comme « il est plus aisé d'analyser ses effets visibles et largement décrits, que ses caractéristiques structurelles qui restent à approfondir » (Attias-Delattre et al., 2023, p.12), notre proposition questionne les mutations du développement professionnel pédagogique des enseignants et formateurs du supérieur (DPP) (Demougeot-Lebel et Lison, 2022) : comment la technologie d'IA générative (IAg) agit-elle comme orthèse (outil d'aide et de réflexivité) ou prothèse (délégation cognitive) ? Quels en sont les effets sur les dynamiques de professionnalisation, d'éthique et de coopération ?

24

L'objectif est de proposer un modèle intégré du DPC à l'ère de l'IAg, en observant comment certains enseignants, formateurs et ingénieurs pédagogiques dans l'Enseignement Supérieur français reconfigurent leurs gestes, leurs collectifs et leur rapport au savoir dans un environnement numérique génératif.

Cadre théorique

La recherche articule trois cadres conceptuels complémentaires :

- Le modèle interconnecté du développement professionnel de Clarke et Hollingsworth (2002), qui décrit la croissance professionnelle à travers quatre domaines (personnel, pratique, externe, conséquences) reliés par des boucles de réflexion, d'intention et d'actualisation au sein d'un environnement de changement ;
- Dans la continuité du travail De l'orthèse à la prothèse : vers une écologie systémique du geste enseignant à l'ère de l'IA générative (Mocquet, 2026), la dualité orthèse/prothèse, issue du champ biomédical et transposée au geste enseignant : l'orthèse soutient la réflexivité et la planification, la prothèse délègue et automatise ;



En partenariat avec



- Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), permettant d'analyser les effets multi niveaux (micro, méso, exo, macro) de la transformation numérique.

Ce cadre combiné permet d'envisager le DPP comme un processus écosystémique de régulation, où la technologie devient un agent de changement professionnel modulé par la culture, les valeurs et les interactions institutionnelles.

Méthodologie

L'étude repose sur une approche ethnographique longitudinale (Sall, 2018), menée sur six mois dans plusieurs établissements universitaires.

Le dispositif combine observation participante, carnets de terrain, présentations réflexives d'enseignants, formateurs et ingénieurs pédagogiques, entretiens informels et analyse de situations issues de contextes collectifs : *cycles de webconférences Amue et ministérielles, réseau IA4Sup, Petits déjeuners de l'Auneg, Journées de la pédagogie et IAg dans des établissements, etc.*

Ces espaces ont fourni un corpus d'observations et de témoignages documentant la manière dont les acteurs du supérieur expérimentent l'IAg dans leur pratique quotidienne.

25

L'analyse a mobilisé le modèle de Clarke & Hollingsworth pour structurer une grille d'interprétation des régimes d'usage observés et des boucles de transformation professionnelle.

Premiers résultats ou analyses attendues

Les premiers résultats montrent que l'IAg agit à la fois comme orthèse réflexive, amplifiant la créativité, la reformulation et la planification, et comme prothèse cognitive, favorisant la délégation ou la substitution du geste professionnel.

Trois tendances émergent :

1. L'élargissement du champ réflexif : l'IAg soutient la conception et l'expérimentation didactique.
2. La montée de la délégation opératoire : la productivité augmente, mais la distance au sens s'accroît.
3. La redéfinition du collectif enseignant : la mutualisation des pratiques d'IAg devient un levier de formation informelle.

Ces résultats invitent à concevoir de nouveaux dispositifs de DPP non comme un programme de formation, mais comme une habitude réflexive continue, où l'enseignant apprend à « plier » la technologie à son intention éducative.



En partenariat avec



Le principal résultat de la recherche est la construction d'une grille interprétative adaptée au contexte de l'IA générative, croisant les quatre domaines du DPC (Clarke & Hollingsworth) avec les régimes orthétiques et prothétiques identifiés empiriquement.

Cette grille met en lumière la coexistence de deux dynamiques professionnelles :

- une dynamique orthétique, où l'IA agit comme un amplificateur de réflexivité (soutien à la conception, aide à la reformulation, exploration créative) ;
- une dynamique prothétique, où l'IA induit une délégation opératoire (rédaction automatisée, correction assistée, substitution de la décision).

La discussion met en évidence un processus de développement professionnel situé, non linéaire, fondé sur l'oscillation entre assistance et délégation. Le modèle permet de penser le DPP comme un dispositif où l'enseignant développe sa compétence en apprenant à « plier la technologie à son intention éducative », plutôt qu'à se plier à la logique algorithmique.

Références bibliographiques principales

Attias-Delattre, V., da Silva Freitas, M. C., Didou-Aupetit, S. et Pereyra, A. (2023). *La profession d'enseignant au fil des crises multiformes de légitimité (en Amérique latine et en France)* Véronique Attias-Delattre (coordination). L'Harmattan.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.

Clarke, D. et Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967.

Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur: Une revue de littérature. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 69(1), 129-145. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0129>

Mocquet, B. (2024). Rhizome de l'écosystème du numérique universitaire français et nouvelle gouvernance : Mutualisation, gouvernance et numérique universitaire. *Médiations et médiatisations*, (17), 29-57. <https://doi.org/10.52358/mm.vi17.391>

Mocquet, B. (2026). De l'orthèse à la prothèse : vers une écologie systémique du geste enseignant à l'ère de l'IA générative. Dans P. Chrsyta et B. Mocquet (dir.), *Trajectoires, numérique et professionnalisation du supérieur* (Presses des Mines).

Sall, F. D. (2018). *Chapitre 8. La méthode ethnographique*. EMS Editions. <http://www.cairn.info/les-methodes-de-recherche-du-dba--9782376871798-page-140.htm>



En partenariat avec



Repenser le contrat scientifique de l'éducation à l'ère de l'IAG : engagements, responsabilités et nouvelles formes de coopération

Maher GHARBI et Laurence EYDOUX

Mots-clés : intelligence artificielle, contrat scientifique, éthique

Introduction et problématique

L'intégration de l'intelligence artificielle générative (IAG) dans les pratiques d'enseignement et de recherche transforme en profondeur la production et la diffusion des savoirs. Elle modifie à la fois les aspects techniques de la recherche comme la rapidité de la recherche documentaire, l'automatisation de certaines tâches d'analyse ou de rédaction et les dimensions éthiques de l'enseignement, notamment en matière d'évaluation et de responsabilité académique.

Dans ce contexte, il devient nécessaire de repenser le « contrat scientifique » entre enseignants-chercheurs, étudiants et institutions. Ce contrat désigne l'ensemble des engagements éthiques, épistémiques et pédagogiques qui fondent la confiance dans la production et la transmission des savoirs. L'arrivée de l'IAG reconfigure ce contrat : elle redistribue les rôles, interroge les critères de scientificité et questionne la responsabilité collective face aux nouveaux médiateurs technologiques.

27

L'intégration de l'IAG varie selon les disciplines : bien implantée dans les sciences techniques (jumeaux numériques, capteurs, cartographie automatisée, etc.), elle reste émergente dans les sciences humaines et sociales, où les enjeux portent davantage sur les usages pédagogiques, l'accompagnement des étudiants et la prévention des dérives (travaux produits par IAG, fiabilité, éthique). Face à ces évolutions, notre recherche interroge la manière dont les enseignants, y compris les enseignants-chercheurs, repensent l'enseignement à la recherche à l'aune de ces outils. Comment l'IAG transforme-t-elle leurs pratiques pédagogiques, notamment dans l'encadrement de mémoires et de thèses ? En quoi l'usage de ces outils influence-t-il leurs postures, leurs critères d'évaluation et leur rapport à la formation scientifique ? Et comment ces transformations participent-elles à l'émergence d'une nouvelle éthique de l'enseignement et de la recherche ?

Cadre théorique

Ce travail s'inscrit dans une perspective interdisciplinaire, à la croisée des sciences de l'éducation et des sciences de l'information et de la communication qui permettent



En partenariat avec



d'analyser les dynamiques de médiation et de transformation numérique. Les travaux de Blanchard-Laville (2000) sur la co-disciplinarité en sciences de l'éducation constituent un cadre pour penser la coopération entre disciplines et acteurs.

À ces fondements s'ajoutent des recherches plus récentes sur l'intégration de l'IAG dans l'enseignement supérieur : Chan (2023) propose un cadre politique pour l'éducation à l'IAG, et Li et al. (2024) analysent les implications éthiques des outils génératifs. L'UNESCO (2021) appelle également à repenser le contrat social pour l'éducation à l'ère de l'IA.

Les travaux de Julie Denouël (2023) sur les transformations pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur éclairent les évolutions du rôle des enseignants face aux innovations technologiques. Notre approche se distingue toutefois en centrant la réflexion sur l'éthique de la recherche dans l'enseignement, en intégrant explicitement le paramètre de l'IAG et ses effets sur les processus de production, d'encadrement et de diffusion des savoirs.

Méthodologie

L'atelier adopte une démarche participative et collaborative, inspirée de la recherche-action et de la co-construction des savoirs en éducation. Ce choix méthodologique implique les participants comme co-acteurs de la réflexion, en valorisant leurs expériences et en favorisant la production collective de connaissances.

28

Il s'inscrit dans la continuité des travaux de l'Observatoire des Pratiques Pédagogiques (OPP) autour de l'usage de l'IAG dans le contexte académique. Plusieurs ateliers ont déjà porté sur les perceptions et usages de l'IA par les étudiants, ainsi que sur les difficultés rencontrées par les enseignants pour adapter leurs pratiques. L'atelier proposé poursuit cette dynamique. Après une présentation des enjeux de l'IAG dans l'enseignement supérieur, les participants travailleront en sous-groupes sur des scénarios d'usage (rédaction académique, recherche, encadrement de mémoire). La séance se conclura par une mise en commun et l'élaboration collective d'une mini-chartre sur les enjeux éthiques liés à l'intégration de l'IAG dans les pratiques d'enseignement à la recherche.

Résultats attendus

Les résultats attendus concernent l'identification des perceptions contrastées et des avis des enseignants et enseignants-chercheurs vis-à-vis de l'usage de l'IAG, et l'élaboration d'une mini-chartre éthique et opérationnelle destinée aux laboratoires de recherche et aux équipes pédagogiques de l'Université Gustave Eiffel et, éventuellement, à d'autres établissements en France et à l'international. Cette charte ouvrira la discussion sur les conditions d'un possible renouveau du contrat scientifique pour l'éducation, autour des pratiques éthiques de l'enseignement à la recherche, en considérant les perspectives ouvertes par l'IAG. Les



En partenariat avec



données recueillies, traitées de façon anonymisée, permettront d'approfondir notre réflexion.

Cette démarche contribue aux recherches en sciences de l'éducation et en sciences sociales. Elle prolonge les travaux antérieurs de l'OPP, notamment un atelier mené en collaboration avec un enseignant de l'UFR STAPS¹, visant à identifier la fréquence d'usage des IAG par les étudiants : cette expérimentation s'intégrait dans le projet NCU D.Clic (référence ANR-18 NCUN-0004)², visant à favoriser les réussites étudiantes.

L'atelier proposé dans le cadre du congrès AFIRSE/RUNES-UNESCO élargira cette analyse en adoptant le point de vue des enseignants et enseignants-chercheurs, offrant ainsi une perspective comparative sur les dynamiques d'appropriation de l'IAG dans l'enseignement supérieur.

Bibliographie

Blanchard-Laville C., 2000, « De la codisciplinarité en sciences de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, 32, p. 55-66

Chan C., 2023, "A Comprehensive AI Policy Education Framework for University Teaching and Learning", *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1).

Denouël J., 2023, « La question des transformations pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives des voies de recherche », *Terminal*, 137.

Li M., Enkhtur A., Zhang Y., Cheng F., Yamamoto B.A., 2024, "Ethical Implications of ChatGPT in Higher Education: A Scoping Review", *Journal of International Studies in Education*, 13(1), p. 55-69

UNESCO, 2021, *Repenser nos futurs ensemble : Un nouveau contrat social pour l'éducation*, Paris, UNESCO.



En partenariat avec



Axe 2 : Le nouvel « univers virtuel » de l'Éducation et de la formation (18h-19h15)

Distances et proximités numériques : une comparaison entre enseignants français et brésiliens face à leur visibilité sur les réseaux sociaux

Tiago RIBIERO SANTOS

L'essor des réseaux sociaux numériques a profondément transformé les frontières entre sphères personnelle et professionnelle. Pour les enseignants, ces espaces hybrides constituent un défi particulier : comment maintenir la « juste distance » éducative tout en demeurant des acteurs insérés dans la sociabilité en ligne ? Dans un contexte où la visibilité devient une norme sociale et où l'identité professionnelle se construit aussi dans l'espace virtuel, les enseignants doivent apprendre à composer avec des publics multiples (élèves, collègues, parents) et à gérer des situations de coprésence numérique. Cette communication interroge les stratégies de mise à distance et de gestion de la proximité élaborées par des enseignants brésiliens et français. Elle vise à comprendre comment les contextes nationaux, culturels et institutionnels influencent la construction d'une identité enseignante à l'épreuve du numérique. L'hypothèse directrice est que, malgré des différences de contexte, les enseignants des deux pays partagent un même besoin de protection symbolique de leur rôle professionnel face à la porosité des espaces numériques.

30

Le cadre théorique s'appuie sur une sociologie interactionniste et morale du travail enseignant, articulant plusieurs références majeures. Erving Goffman (1974) permet d'analyser les réseaux sociaux comme des « scènes » où se rejouent les rites de présentation et d'évitement constitutifs de la vie sociale. Émile Durkheim ([1925]2012) éclaire la distance éducative comme un principe moral de la relation entre générations, indissociable du respect et de la retenue. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964), quant à eux, rappellent que la distance est aussi culturelle : elle participe à la reproduction des hiérarchies et à la légitimation du pouvoir scolaire. Enfin, François Dubet (2002) permet de saisir la reconfiguration contemporaine du rapport pédagogique, marquée par le déclin du programme institutionnel et par la montée des expériences individuelles de vulnérabilité professionnelle. Ces perspectives croisées permettent de comprendre les réseaux sociaux comme un espace moral, où se rejouent les tensions classiques de la relation éducative : autorité et proximité, exemplarité et authenticité, institution et individualité. La réflexion mobilise également la notion d'« affordance » (Simonian, 2022) pour penser la part des dispositifs techniques dans la régulation de la visibilité enseignante.

La méthodologie adoptée repose sur une comparaison qualitative entre deux terrains contrastés. Au Brésil, l'analyse s'appuie sur un corpus d'observations issues d'un



En partenariat avec



enregistrement préexistant de discussions entre enseignants sur Facebook. Ces échanges mettent en lumière la manière dont les enseignants brésiliens négocient leur image publique et mobilisent les paramètres techniques de discrétion pour séparer les sphères privée et professionnelle. En France, le matériau empirique provient de discussions en ligne extraites du forum professionnel Neoprofs.org, espace d'échanges entre enseignants de l'Éducation nationale. Trois discussions (2009, 2016 et 2024) ont été analysées, totalisant plus de 160 publications. L'usage de pseudonymes favorise l'expression sincère de dilemmes et de micro-stratégies de gestion de la distance. L'analyse s'appuie sur une approche inductive inspirée de la microsociologie goffmanienne : les unités d'observation sont les « rites d'évitement » (silence, refus d'ajout, pseudonymat) et les « rites de présentation » (acceptation contrôlée, double compte, paramétrage de confidentialité). La comparaison France-Brésil vise ainsi à identifier des invariants relationnels, tout en resituant les différences dans leurs contextes socioculturels.

Les premiers résultats mettent en évidence une homologie structurale entre les deux contextes : qu'ils soient français ou brésiliens, les enseignants développent des formes d'auto-protection numérique qui traduisent une conscience aiguë des risques liés à la visibilité. Tous cherchent à préserver une image professionnelle idéalisée face à la possibilité d'une exposition publique de leur intimité. Cependant, les modalités concrètes de cette protection diffèrent sensiblement.

31

Au Brésil, la gestion de la visibilité se déploie dans un environnement marqué par une forte exposition médiatique du métier enseignant et une culture numérique plus expansive. Les enseignants brésiliens recourent à des stratégies de discrétion technique : paramétrage fin des publications, segmentation des publics, création de sous-espaces distincts. La compétence à maîtriser les outils devient une composante du rôle professionnel. La « discrétion » se redéfinit comme une compétence numérique : elle ne consiste plus seulement à se taire, mais à savoir filtrer, doser, et ajuster la visibilité de soi.

En France, la logique dominante est plutôt celle de l'évitement moral. Les enseignants privilégient le retrait : usage de pseudonymes, refus d'ajouts d'élèves, silence face aux sollicitations en ligne. Cette culture de la réserve témoigne d'un héritage institutionnel fondé sur la séparation stricte entre vie privée et espace scolaire. Les « rites d'évitement » repérés sur les forums traduisent à la fois une résistance à la culture de la transparence et une forme de vulnérabilité professionnelle : craindre le jugement du public tout en s'efforçant de conserver une posture d'autorité. L'espace numérique devient ainsi une scène supplémentaire où se rejoue la tension classique entre exemplarité et liberté individuelle.

Malgré ces contrastes, des convergences apparaissent. Dans les deux contextes, la gestion de la distance passe par des micro-ajustements relationnels et par une forte réflexivité



En partenariat avec



professionnelle. Les enseignants internalisent la nécessité d'un contrôle permanent de leur image et mobilisent les outils techniques disponibles pour protéger la « face professorale ». Le respect et la retenue, valeurs centrales de la tradition éducative durkheimienne, réapparaissent sous des formes renouvelées dans la culture numérique. Les pratiques observées traduisent la recherche d'un équilibre fragile entre ouverture et protection, entre communication et discrétion.

Ces résultats suggèrent que la gestion de la visibilité enseignante n'est pas seulement un problème technologique, mais une véritable épreuve morale et institutionnelle. Au Brésil, la régulation de la proximité s'exprime à travers des compétences techniques, dans un contexte où la présence sur les réseaux est socialement valorisée. En France, elle prend la forme d'une résistance morale, dans une culture professionnelle encore marquée par l'idée que la neutralité passe par la distance. Dans les deux cas, les enseignants négocient au quotidien la frontière mouvante entre l'individu et l'institution.

En conclusion, la comparaison entre la France et le Brésil révèle deux styles nationaux de socialisation numérique du métier enseignant : l'un, technico-pragmatique, valorisant l'adaptation et la maîtrise des outils ; l'autre, institutionnel et moral, privilégiant la retenue et l'évitement. Ces deux régimes produisent néanmoins une même expérience de fragilité symbolique du rôle enseignant, soumis à la transparence numérique et à l'exigence de cohérence identitaire. Les réseaux sociaux apparaissent ainsi comme un nouvel espace de socialisation professionnelle, où s'expérimentent des formes inédites de civilité, de contrôle de soi et d'autorégulation morale. La « distance numérique » devient alors une compétence relationnelle à part entière, essentielle pour penser la professionnalité enseignante à l'ère de la visibilité connectée.

32

Principales références

Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Dubet F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Éditions du Seuil.

Durkheim É., 2012, *L'éducation morale*, Paris, Presses Universitaires de France.

Goffman E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Simonian S., 2022, « Affordance », dans Jorro A. (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 37-40.



En partenariat avec



L'Intelligence Artificielle comme Assistant Pédagogique en Radiologie Dentaire : une étude comparative

Marwan KHODARI

Mots-clés : intelligence artificielle ; radiologie dentaire ; charge cognitive

Problématique

L'interprétation des radiographies panoramiques constitue une compétence fondamentale dans la pratique clinique des chirurgiens-dentistes. Cet examen de première intention permet une visualisation complète des structures dentaires et maxillo-faciales, mais son interprétation présente des défis pédagogiques majeurs. Les étudiants doivent développer la capacité d'analyser simultanément de multiples structures anatomiques (28-32 éléments), d'identifier les variations normales et de reconnaître diverses pathologies, générant une charge cognitive substantielle.

Les méthodes d'enseignement conventionnelles en radiologie dentaire présentent plusieurs limitations: un ratio enseignant/étudiants défavorable limitant le temps d'interaction individuelle, un feedback généralement différé et insuffisamment personnalisé, et une variabilité inter-enseignants pouvant entraîner des inconsistances dans l'apprentissage. Dans ce contexte, les assistants pédagogiques basés sur l'intelligence artificielle (IA) offrent des perspectives prometteuses: capacité à fournir un feedback immédiat et personnalisé, disponibilité permanente favorisant l'apprentissage autodirigé, et standardisation des critères d'évaluation diagnostique.

Cette recherche vise à répondre à une question fondamentale: comment l'utilisation d'un assistant pédagogique basé sur l'IA influence-t-elle la courbe d'apprentissage et la précision diagnostique des étudiants en médecine dentaire lors de l'interprétation répétée de radiographies panoramiques, comparativement à un enseignement conventionnel avec feedback professoral?

Cadre théorique

Cette étude s'appuie sur deux cadres théoriques complémentaires. Premièrement, la Théorie de la Charge Cognitive (TCC) développée par Sweller (1988) et enrichie par les travaux de Mayer (2019) fournit un cadre conceptuel pour comprendre les défis d'apprentissage en radiologie dentaire. Selon cette théorie, l'apprentissage complexe est limité par les capacités de la mémoire de travail, particulièrement lorsque l'apprenant doit traiter simultanément de

33



En partenariat avec



multiples éléments visuels et conceptuels. La TCC distingue trois types de charge cognitive: intrinsèque (inhérente à la complexité de la tâche), extrinsèque (liée à la présentation de l'information), et germane (effort consacré à la création de schémas mentaux).

Les recherches de Johnson et Wong (2023) ont démontré que l'interprétation de radiographies panoramiques impose une charge cognitive intrinsèque élevée, particulièrement chez les novices.

Leurs travaux établissent que des supports pédagogiques adaptés, fournissant un guidage progressif, peuvent réduire significativement la charge cognitive extrinsèque et faciliter l'acquisition de schémas cognitifs efficaces.

Deuxièmement, le Modèle d'Acceptation des Technologies (TAM) de Davis (1986) permet d'évaluer l'adoption des assistants pédagogiques IA. Ce modèle repose sur deux construits fondamentaux: l'utilité perçue (degré auquel une personne croit que l'utilisation d'un système améliorerait sa performance) et la facilité d'utilisation perçue (degré auquel une personne croit que l'utilisation d'un système serait sans effort). Ces facteurs déterminent l'intention d'utilisation, conduisant à l'usage effectif de la technologie.

L'articulation entre TCC et TAM constitue une innovation théorique: la facilité d'utilisation perçue peut être conceptuellement reliée à la charge cognitive extrinsèque imposée par l'interaction avec l'assistant IA, tandis que l'utilité perçue pourrait être influencée par la capacité de l'IA à optimiser la charge cognitive totale durant l'apprentissage.

34

Méthodologie

Cette recherche adopte un design quasi-expérimental avec mesures répétées. Soixante étudiants en médecine dentaire de 3e et 4e années seront répartis aléatoirement entre deux groupes: Groupe A (assistant IA) et Groupe B (enseignement conventionnel). L'expérimentation se déroulera en quatre sessions:

- T0 (Semaine 1, Jour 1) : pré-test sans feedback - analyse de 5 radiographies panoramiques
- T1 (Semaine 1, Jour 4) : première intervention avec feedback (IA ou professoral)
- T2 (Semaine 2, Jour 2) : deuxième intervention avec feedback
- T3 (Semaine 2, Jour 6) : post-test sans feedback

Les variables dépendantes principales incluent :

- La précision diagnostique (sensibilité, spécificité, score F1) ;
- La charge cognitive perçue (mesurée par NASA-TLX) ;
- Le temps de réalisation par cas ;
- La confiance diagnostique auto-évaluée ;



En partenariat avec



- L'acceptation technologique (pour le groupe IA uniquement, selon le modèle TAM).

L'assistant IA fournira une détection automatique des anomalies radiographiques associée à des explications textuelles, tandis que l'enseignement conventionnel consistera en sessions présentiels avec un radiologiste expérimenté. Pour chaque radiographie, les participants compléteront une grille diagnostique standardisée et évalueront leur niveau de confiance.

Les analyses statistiques comprendront des ANOVA mixtes 2 (Groupe) × 4 (Temps) pour évaluer l'évolution différentielle des performances entre les groupes, des tests t indépendants pour comparer l'efficacité finale, et des régressions multiples pour analyser les prédicteurs de l'intention d'usage. Des analyses secondaires examineront les effets modérateurs du niveau initial de compétence et les variations d'efficacité selon les types de pathologies.

Analyses attendues

Cette recherche vise à tester plusieurs hypothèses. Nous anticipons une efficacité diagnostique supérieure dans le groupe IA (H1), avec une courbe d'apprentissage plus raide (H2) et une diminution plus prononcée de la charge cognitive (H3) comparativement au groupe conventionnel. Nous prévoyons également une meilleure rétention des connaissances (H4) et une calibration plus précise entre confiance et performance réelle (H5) avec l'assistant IA.

Des analyses plus fines permettront d'explorer les effets modérateurs du niveau initial des étudiants (H6), avec l'hypothèse que l'avantage de l'IA sera plus marqué chez les étudiants à faible niveau initial (effet compensatoire). Nous examinerons également la spécificité pathologique de l'efficacité pédagogique (H7), l'IA étant potentiellement plus performante pour la détection de lésions radiologiques subtiles, tandis que l'enseignant pourrait être équivalent ou supérieur pour l'interprétation contextuelle.

Concernant l'acceptabilité technologique (H8), nous anticipons que l'utilité perçue et la facilité d'utilisation perçue seront positivement corrélées à l'intention d'usage futur de l'IA, avec au moins 70 % des étudiants du groupe IA rapportant une intention d'usage élevée.

Cette recherche contribuera à la compréhension des mécanismes d'apprentissage assisté par IA dans l'acquisition de compétences perceptuelles complexes, tout en fournissant des recommandations empiriquement fondées pour l'intégration optimale des assistants IA dans les curricula de radiologie dentaire.

Références bibliographiques principales

Davis, F. D. (1986). A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results. MIT Sloan School of Management.



En partenariat avec



Johnson, K., & Wong, L. (2023). Cognitive load in panoramic radiography interpretation: Effects of instructional design on diagnostic performance. *Journal of Dental Education*, 87(3), 312-328.

Park, S., & Lee, T. (2023). AI-assisted teaching in endodontics: Impact on diagnostic accuracy of periapical lesions. *European Journal of Dental Education*, 27(2), 189-202.

Rodriguez, M., & Patel, K. (2024). Artificial intelligence in medical education: a meta analysis of learning outcomes. *Academic Medicine*, 99(4), 425-441.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.



En partenariat avec



Enseigner à l'ère de l'algorithme : métamorphoses de l'identité du maître de langues à l'ombre de l'IA

Thérèse AKIKI

Mots-clés : identité enseignante ; intelligence artificielle générative ; enseignement de langue; reconfiguration

Problématique

L'évolution rapide des sociétés, la pression des dispositifs numériques, les crises multiples ont profondément transformé les conditions d'exercice du métier. La tâche d'enseigner, déjà complexe, devient une entreprise parfois éprouvante, traversée d'incertitudes, de tensions et de dilemmes identitaires. Dans un Liban marqué par une succession de crises économiques, sociales et institutionnelles, le métier d'enseignant connaît une fragilisation sans précédent. Les enseignants de langues, déjà éprouvés par l'effondrement des conditions de travail, la perte de prestige professionnel et la dispersion des missions éducatives voient aujourd'hui leur identité professionnelle reconfigurée par l'irruption rapide de l'intelligence artificielle générative (IAg). Alors que les crises traditionnelles ont altéré les structures matérielles et symboliques de l'école, l'IAg transforme quant à elle la nature même des apprentissages, interrogeant la légitimité du maître dans un espace éducatif désormais partagé avec des systèmes capables de produire des textes, des analyses et des commentaires littéraires. Cela touche directement le cœur de leur métier introduisant une zone de brouillage entre production humaine et production artificielle, entre effort et résultat, entre authenticité et imitation. Ainsi, cette étude se propose d'explorer comment les enseignants de langues libanais redéfinissent leur rôle, leurs gestes professionnels et leur rapport au savoir dans un contexte où l'IAg simule certaines des compétences cognitives et culturelles qu'ils sont censés transmettre. Et plus largement, quelles nouvelles formes de médiation éducative émergent lorsque le cœur du métier, voire écrire, interpréter, penser, argumenter, peut être partiellement automatisé ? Cette question s'inscrit pleinement dans les axes 2 et 3 du congrès, portant respectivement sur le nouvel univers virtuel de l'éducation et sur les transformations de l'écosystème éducatif.

37

Cadre théorique

La littérature portant sur l'intelligence artificielle repose principalement sur les analyses contemporaines de l'IA éducative.



En partenariat avec



Selwyn (2024) montre que les systèmes numériques d'aujourd'hui sont capables d'accomplir des tâches autrefois réservées à l'intelligence humaine, voire « to perform tasks previously assumed to require human intelligence » (p. 54), invitant l'école à repenser la nature même de l'apprentissage.

Williamson (2023), quant à lui, souligne que les systèmes d'IA agissent désormais comme « co-producers of educational knowledge » (p. 7) (co producteurs du savoir scolaire), participant à la fabrication des contenus, des cadres d'analyse et des formes mêmes de l'évaluation. Les organisations internationales observent déjà des conséquences structurelles. L'UNESCO (2023) note que l'usage des technologies alourdit fréquemment la charge de travail des enseignants, intensifiant la pression sur un métier déjà éprouvé par les crises. Par ailleurs, les travaux sur l'écriture académique montrent un brouillage inédit : l'IA générative « blurs the boundaries between original and assisted writing » (Chanpradit, 2025, p. 902) (brouille les frontières entre écriture originale et assistée), questionnant l'authenticité, l'effort intellectuel et la valeur formative de l'écriture longue, centrale dans l'enseignement des langues et des lettres.

Ces transformations affectent la mission du maître de langues, dont le rôle traditionnel de transmettre, interpréter, accompagner la pensée se trouve basculé dans un environnement où la machine peut imiter toutes ces compétences qu'il enseigne. D'ailleurs, selon Kelchtermans (2009), l'identité enseignante doit être comprise comme une « professional biography in motion », c'est-à-dire une construction dynamique, en perpétuelle négociation avec les conditions du métier, les attentes institutionnelles et les interactions vécues au quotidien. C'est précisément ce que souligne Cifali (2014) lorsqu'elle évoque la « fragilité du lien éducatif », rappelant que l'enseignant s'efforce de maintenir une cohérence professionnelle dans un espace où les repères peuvent se dérober. Ainsi, dans un Liban où les crises se succèdent, l'arrivée de l'IA générative accentue cette fragilité. Elle impose aux enseignants de redéfinir le sens de leur métier.

38

Méthodologie

Cette recherche de nature mixte séquentielle de type exploratoire (Creswell, J. W., & Creswell, J. D. 2018) vise à comprendre comment l'intelligence artificielle influence les gestes professionnels et l'identité des enseignants de langue. Plusieurs outils sont articulés permettant d'explorer à la fois les vécus enseignants et les perceptions et usages de l'IA par les élèves. L'entrée dans la recherche se fait par le biais d'une étude exploratoire menée auprès d'enseignants de langue du secondaire, afin d'identifier leurs postures, leurs perceptions et leurs inquiétudes face à l'intelligence artificielle générative. De plus, cette exploration sera complétée par des questionnaires administrés aux élèves pour comprendre comment ils perçoivent l'IA, comment ils l'utilisent pour lire, écrire ou accomplir leurs tâches



En partenariat avec



scolaires, et comment ces usages influencent leur relation au travail, à l'effort, à la créativité et à leurs enseignants. Ensuite, la recherche sera approfondie par des récits de vue d'enseignants de langues, voire des entretiens ouverts, afin d'examiner comment l'IA affecte leurs gestes professionnels, leurs pratiques d'évaluation et leur identité professionnelle.

Premiers résultats et analyses attendues

Les premiers constats, notamment ceux recueillis suite à l'étude exploratoire, révèlent des profils d'enseignants contrastés : certains enseignants expriment une démotivation croissante, se disant fragilisés dans leur rôle et éprouvant un sentiment de fatigue lié au désintérêt des élèves, dont l'attention semble se déplacer vers des outils algorithmiques capables de fournir rapidement les tâches demandées. D'autres, au contraire, déclarent refuser d'utiliser l'IA, jugeant les moyens traditionnels plus efficaces et redoutant une perte de sens pédagogique et éthique, tout en soulignant eux aussi une baisse d'engagement et d'effort chez leurs apprenants.

La triangulation entre les questionnaires auprès des élèves et les récits de vie viendra éclairer les défis rencontrés tout en s'attendant à ce que, malgré les inquiétudes initiales soulevées, les enseignants identifieront des espaces de renforcement de leur rôle, notamment le développement de l'esprit critique et de la créativité des élèves, l'apprentissage de l'éthique numérique et l'inscription des élèves dans des processus réflexifs que l'IA ne peut simuler.

39

Références bibliographiques

Kelchtermans G., 2009, "Who I Am in How I Teach", *Teachers and Teaching*, 15(2).

Chanpradit, T. (2025). Generative artificial intelligence in academic writing in higher education: A systematic review. *Edelweiss Applied Science & Technology*, 9(4), 889 906.

Cifali, M. (2014). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Puf.

Selwyn N., 2024, *Education and the Rise of Generative AI*, Routledge.

Williamson B., 2023, "AI Systems as Co-Producers of Educational Knowledge", *Learning, Media & Technology*, 48(1).



En partenariat avec



Quand le jeu et les données géographiques s'invitent dans l'enseignement du développement durable avec des univers virtuels réalistes

François LECORDIX et Bénédicte BUCHER

Mots clefs : développement durable ; jeu ; simulations.

Problématique

En 2019, le ministère de l'Éducation nationale a donné les instructions pour une éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) qui "vise à faire comprendre la complexité du monde auquel nous appartenons, à éveiller l'esprit critique, à agir et vivre ensemble"³. L'EEDD vise à former par et pour l'environnement au contact du terrain en privilégiant des pédagogies actives.

L'utilisation de Systèmes d'information géographique (SIG) dans l'enseignement constitue une aide au contact avec le territoire, en confrontant l'élève à des représentations plus ou moins abstraites: lecture d'images aériennes, déplacement dans des globes virtuels, analyse de cartes plus abstraites, manipulation de données géographiques. Ils permettent d'acquérir une compréhension d'enjeux qui ne sont pas toujours visibles dans le cadre du territoire étudié. De plus, la disponibilité croissante de données ouvertes sur le monde entier permet d'inviter les élèves à choisir leur zone d'étude si le cours s'y prête et ainsi favoriser une adaptation à l'élève individuel, à ses territoires vécus ou encore à ses lieux d'intérêt.

Certaines fonctionnalités des SIG nécessitent un temps de formation qui grève le temps consacré à la compétence enseignée. C'est pourquoi l'Institut national de l'information géographique et forestière (IGN) accompagne depuis plusieurs années l'intégration de données géographiques diverses et d'outils cartographiques dans des cours, via l'environnement Edugéo⁴.

Dans l'objectif "d'ouvrir un espace de « vitalité » pour l'Éducation par la collaboration entre les acteurs producteurs de résultats et ceux auxquels ses résultats sont destinés" (Attias Delattre et al., 2023), une solution a été développée pour la communauté Edugéo qui permet de traiter des sujets de développement durable, en lien avec le territoire de chaque élève, en exploitant un jeu vidéo 3D.

Cadre théorique et méthodologie

L'IGN a ouvert un service gratuit en ligne permettant de commander et générer des mondes au format des jeux vidéo bac à sable Minecraft® et Minetest. Ces mondes contiennent, sur

40

quelques kilomètres carrés, les données géographiques détaillées (relief, occupation du sol, routes, cours d'eau, bâtiments, ...) sur n'importe quel lieu du territoire national, et même du monde, grâce aux bases de données géographiques constituées pour décrire le territoire (Lecordix et al., 2018). Ce service a reçu le 1er prix de la catégorie « Produits numériques », lors de la 28^{ème} Conférence internationale de cartographie à Washington en 2017⁵.

Les univers virtuels créés par ce service permettent aux élèves d'évoluer, seuls ou à plusieurs, dans un environnement géographique local en 3D, comme par exemple leur école, leur quartier, leur ville, et de modifier la réalité avec des cubes. De fait, « l'approche par le local favorise les apprentissages d'expériences des élèves » (Bossart et al., 2025, p. 68). Du fait de la notoriété de Minecraft®, jeu vidéo le plus distribué au monde sur les cinq continents, les élèves accèdent ainsi à des fonctionnalités SIG de base sans temps d'apprentissage supplémentaire. Ils peuvent ainsi participer à des défis comme « Construire une planète en paix avec la nature. »⁶

À la demande du ministère de l'Éducation nationale, des outils supplémentaires ont été ajoutés en 2020 dans pour aborder des thématiques de risques naturels.

Scénarios pédagogiques

41

Un premier scénario pédagogique est celui du risque naturel d'inondation. Suivant l'Observatoire national des risques naturels, en 2023, 18,5 millions de personnes résident dans une zone potentiellement inondable, ce qui constitue la première cause de risque naturel et qui est en augmentation. Des exemples emblématiques d'inondations par crues lentes ont pu être reproduits dans Minetest, des plus anciennes comme la crue centennale à Paris en 1910 à la catastrophe plus récente de Xynthia en 2010 à la Faute sur Mer, ou encore la crue de 2021 sur la Garonne (fig. 1).

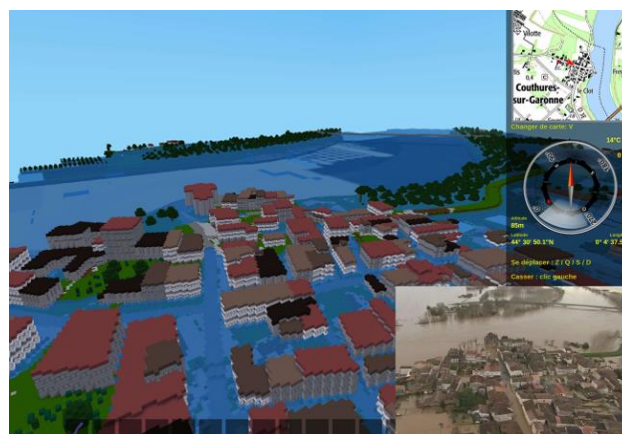


Figure 1. Comparaison entre la simulation obtenue dans Minetest et une photo aérienne d'une crue à Couthures sur Garonne en février 2021.



En partenariat avec



Le scénario pédagogique invite les élèves à reconstruire eux-mêmes ces analyses dans Minetest ou encore à les effectuer sur un autre territoire non inondé.

D'autres séquences pédagogiques portent sur les énergies renouvelables, notamment le photovoltaïque, afin de faire des scénarios d'aménagement du territoire.

Parmi les perspectives, nous souhaitons faciliter la production et le partage de séquences pédagogiques, notamment en impliquant des étudiants de l'enseignement supérieur dans la production de nouvelles séquences et en permettant des échanges entre des formations de divers pays.

Bibliographie

Attias-Delattre V., 2023, coord., « La profession d'enseignant au fil des crises multiformes de légitimité (Amérique du Sud et France) », France, Paris : L'Harmattan.

Bossard M. et Bodet P. L., 2025, « Du local au global : quelques démarches actives pour enseigner une géographie concrète », Enseigner la géographie au Lycée professionnel dans un monde qui change, Interlignes 55, p. 68-77. <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes55.pdf>

Lecordix F., Fremont D., Jilani M., Séguin E. and Kriat S., 2018, "Minecraft® on Demand – A new IGN service which combines game and 3D cartography", Proc. Int. Cartogr. Assoc., 1, 65, <https://doi.org/10.5194/ica-proc-1-65-2018>

42

¹ STAPS : Sciences et techniques des activités physique et sportives.

² Les projets NCU (Nouveaux Cours à l'Université) ont été instaurés par l'ANR (Agence nationale de la recherche) dans le cadre du PAI3 (3^e Plan d'investissement et d'avenir) lancé en 2015.

³ <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136>

⁴ <https://www.edugeo.fr/>

⁵ [https://icaci.org/icc2017/ Map awards](https://icaci.org/icc2017/Map%20awards)

⁶ <https://www.unesco.org/fr/articles/construire-une-planete-en-paix-avec-la-nature-lunesco-repond-au-dernier-defi-lance-par-minecraft>



En partenariat avec



**Congrès scientifique international
RUNES/AFIRSE, en partenariat avec
l'UNESCO, l'Université Gustave Eiffel,
et la revue scientifique
*La Recherche En Éducation***



**Le renouveau du contrat scientifique pour
l'Éducation
Savoirs, connaissances et enjeux dans/pour
la société**

43

Résumé des symposiums et ateliers du jeudi 19 février 2026



En partenariat avec



JEUDI 19 FEVRIER 2026 - UNIVERSITÉ GUSTAVE EIFFEL

(Bâtiment Bienvenue – Champs sur Marne, 77, France)

Symposiums

Axe 3 : Les transformations de l'écosystème de l'Éducation 3

Épistémologie, savoir et enseignement des sciences : de l'inclusion à l'émancipation par le savoir.....	45
Les séries télé à l'université : temps d'évasion, lieu de contrainte ou nouvel espace d'apprentissage	87

Ateliers

Axe 1 : L'écosystème de la production de connaissances en Education

La mobilité scolaire Erasmus + comme levier des transitions identitaires des adolescents : le cas du projet X (Erasmus + AC 220)	90
--	----

Parler émancipe, parler paralyse... Les effets différenciés de l'oral sur le bien-être et la confiance des élèves au cycle 3 dans les établissements homologués de Beyrouth	93
---	----

44

Axe 3 : Les transformations de l'écosystème de l'Education

Transformation de l'écosystème éducatif libanais : stratégies institutionnelles et dispositifs plurilingues pour le développement identitaire	97
---	----

Trust Matters: Exploring the impact of institutional trust on Erasmus+ participation decisions	100
--	-----

Social representation of the university and the perceived value of a degree among first-year students in Greece	103
---	-----

Mutations familiales et bien-être scolaire : repenser le leadership éducatif dans un écosystème en transformation	106
---	-----

Alliances entre éducations formelle et non-formelle en Guadeloupe pour une éducation à la nature territorialement située	109
--	-----

Expérimenter la « gouvernance participative » dans un cours sur la responsabilité sociétale des entreprises. L'application de la théorie des parties prenantes dans la gestion de cours pour enseigner les enjeux socio-environnementaux	112
--	-----

Analyser les impacts des transformations actuelles et futures sur l'enseignement supérieur et les autres niveaux de formation	115
---	-----



En partenariat avec



Symposium 1

Axe 3 : Les transformations de l'écosystème de l'Éducation

Épistémologie, savoir et enseignement des sciences : de l'inclusion à l'émancipation par le savoir

Jesus CASTANEDA RIVERA, Gabriela DE LA CRUZ LARA, Ernesto Rodriguez MONCADA, Raymundo MORADO ESTRADA, Edgardo Olmedo SOTOMAY, Guadalupe ZAPATA NAVA, Robertha TREJO HERNANDEZ, San Juan CITLALY MENDOZA, Juan Manuel TAPA DIAZ, Lara Andres DE LA CRUZ

Mots-clés : connaissance mathématique, démonstration, épistémologie.

Résumé

Lorsqu'on étudie les relations entre les objets mathématiques, tant d'un point de vue pratique que déductif (systématique), le besoin d'abstraction se fait sentir afin de décrire rationnellement nos expériences à travers la connaissance et la pensée mathématiques. Abstraire, c'est saisir l'intelligible au sein du sensible. Ceci implique la nécessité de moyens de vérification et de démonstration permettant de conclure que ce que le modèle abstrait indique se produit effectivement. En mathématiques, ces moyens de démonstration sont appelés démonstrations, et dans différents contextes, la démonstration est une pierre angulaire de la conception moderne de la science.

45

Durant ce symposium, nous analysons la relation entre la démonstration et la construction de la connaissance mathématique, ainsi que certaines méthodes de démonstration mathématique directe et indirecte.

Communication 1 : Expériences d'apprentissage des sciences dans l'enseignement primaire

Gabriela DE LA CRUZ LARA

Palabras clave: *Aprendizaje de las matemáticas, enseñanza de las matemáticas, educación básica*

Resumen

El aprendizaje de las matemáticas en la educación básica representa uno de los retos educativos más significativos para nuestro país, ya que la mayoría de los estudiantes no logran desarrollar sus habilidades de pensamiento matemático. Aunado a ello, se identifica desmotivación por aprender entre los estudiantes, lo que dificulta la gestión del aprendizaje por los docentes.



En partenariat avec



Las estadísticas revelan un preocupante rezago en el aprendizaje de las matemáticas. Un estudio de Kumon (2022) indica que solo 2 de cada 10 estudiantes de primaria y secundaria tienen una preparación suficiente. La prueba PISA 2022 muestra que dos de cada tres estudiantes no alcanzan el nivel básico en matemáticas. Además, el 55% de los estudiantes de secundaria tienen un nivel insuficiente, según un estudio de 2021. El 35% de los estudiantes en México no obtuvo el mínimo nivel de competencia en matemáticas. México obtuvo 126 puntos menos que Japón, el país mejor evaluado, en la prueba PISA 2022, y solo seis puntos separan a México de Colombia, el último lugar de la OCDE.

En este artículo nos planteamos el problema sobre ¿qué prácticas de enseñanza son efectivas para favorecer el aprendizaje de las matemáticas?, y con ello proponemos analizar situaciones de aprendizaje siguiendo el modelo de enseñanza- y aprendizaje desarrollado por J. Castañeda (2024).

El modelo de enseñanza y aprendizaje de J. Castañeda se basa en la idea de que (i) la construcción del conocimiento es un proceso creativo y transformador del que conoce, (ii) conocer y descubrir es una experiencia que se puede disfrutar, (iii) la enseñanza debe tener una perspectiva inclusiva, accesible, participativa, emancipadora e intercultural, y (iv) el salón de clase debe ser un espacio libre, seguro y de respeto para cada participante de la clase que nos permita construir relaciones de convivencia sanas y armónicas. Esta práctica educativa nos permite contribuir a desarrollar estudiantes con: (1) interés por conocer y vivir la experiencia de transformarse al conocer, (2) Aplicar el conocimiento a problemas de su realidad, que les permitan transformar su realidad y la realidad de su comunidad, (3) Considerar el conocimiento científico como base de su reflexión y entendimiento del entorno, (4) Ser reflexivos, conscientes de su aprendizaje y su persona (metacognición y gestión emocional), (5) Disfrutar de aprender y desarrollar relaciones de cooperación y empatía. Particularmente, los estudiantes de matemáticas y ciencias construyen una mirada interior sobre como las matemáticas van más allá de una conexión entre conceptos y operaciones, entre algoritmos y fórmulas, sino como habilidad de pensamiento que nos humaniza, que nos ayuda a reflexionar, razonar, argumentar, justificar, inferir, contar, medir, calcular y tomar decisiones. Las matemáticas con sentido humano.

El modelo se basa en las nociones de aprendizaje y enseñanza de la teoría de situaciones didácticas (Guy Brosseau, 1983), teoría de registros de representaciones semióticas (Raymond Duval, 1993; 2014), teoría de resolución problemas matemáticos (George Pólya, 1965), epistemología de las matemáticas (Jean Piaget, 1970) y las nociones de Juego de Zoltán Dienes, Celentín Freinet, María Montessori y John H. Conway.

Referencias

- Bell, E. T. (1949). *Historia de las matemáticas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Brousseau, Guy. (1986). *Fondaments et méthodes de la didactique des mathématiques*. Recherches en Didactique de Mathématiques, vol. 7, n° 2, pp.33-115.



En partenariat avec



Castañeda, Jesús. (2014). *Conocimiento matemático: aprendizaje y entendimiento*. CIEM. México

Castañeda, Jesús. (2024). *Enseñar y aprender matemáticas*. Escuela Normal de las Huastecas. SEP.

Carrillo Rocha, E. (2008) *Teorías de Aprendizaje y la Instrucción*, UNID.

Duval, R. (1993). *Argumenter, démontrer, expliquer: continuité ou rupture cognitive?* Petit x, 31. Pp. 37-61.

Lonergan, B. (2004). *Insight: estudio sobre la comprensión humana*. 2da edición. UIA.

Piaget (1970). *Ensayo de Lógica Operatoria*. Editorial Guadalupe, Buenos Aires.

Polya (1964). *¿Cómo plantear y resolver problemas matemáticos?*. Editorial Trillas.

Communication 2 : Fondements pédagogiques et formatifs de l'enseignement des sciences dans une perspective de raison poétique

Ernesto Rodriguez MONCADA

Palabras clave: enseñanza, razón poética, ciencia

47

Exige afinar la mirada para permitir la develación de lo real y favorecer un diálogo a partir de preguntas que no nos lleven a la luz o a la claridad, sino a las tinieblas a la parte de la sombra no para iluminarla, sino para recordarnos la otra cara de la luna; no preguntar para encontrar las respuestas válidas, concluyentes o evidentes, sino porque se trata de que la pregunta abra el pensar; se trata de trazar una pausa, un compás en el tiempo, silencio que abra nuevos senderos y dudas. ¿No es eso lo que, finalmente, hace el científico no positivista?: los relatos que Paul de Kruif presenta en su libro *Cazadores de microbios* (1990) nos muestran, desde mi perspectiva, una de las tantas formas del operar de esa “razón poética”: el investigar como el preguntar y seguir preguntando, asombrarse, maravillarse, adentrarse en un mundo de nociones, conceptos, leyes que nos acercan a lo real en sus múltiples facetas, sin pretender la respuesta última: indagar, caminar, seguir preguntando. Antes que científico, saberse humano y actuar en consonancia.

La noción de “espíritu científico” que Bachelard formuló (cfr. su libro que lleva como título la misma noción: *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, 1997. La primera versión en español es de 1948), da en parte cuenta, también, de la idea de la “razón poética”; resulta de hecho interesante, observar que después de sus escritos científico/epistemológicos, este autor se haya abocado a desarrollar todo un planteamiento sobre la poesía y su trascendencia para el pensar contemporáneo. Sueños, ensoñaciones, imaginación, intuición constituyen un universo conceptual que nos coloca ante la realidad de manera diferente al de la razón científica, analítico-sintética.



En partenariat avec



Al reflexionar sobre los elementos (tierra, aire, fuego y agua) como expresiones en relación directa con el universo poético, nos recuerda la importancia del pensar metafísico.

Por otra parte, George Steiner (*La poesía del pensamiento. Del helenismo a Celan*, 2023) retoma la relación entre pensamiento y poesía en el transcurrir de la historia de la filosofía, reflexionando acerca del papel del discurrir poético en el desarrollo del pensamiento filosófico. Nuestro planteamiento retomará esta vía del pensar, pero sobre todo, partirá del planteamiento de María Zambrano, quien inició, para la filosofía moderna, esta vía de reflexión, misma que Maillard Chantall ha venido trabajando en los últimos años, desde una perspectiva un poco distinta.

En efecto, diversos autores reconocen la aportación de Zambrano respecto de la noción de “razón poética” (Bernárdez, 2004; Dosil, 2010) y ella misma la trabaja a lo largo de su obra a partir de la relación entre pensar filosófico y poético (2002) y en su forma de concebir el papel del ciudadano en las democracias en gestación (1996). La razón poética como método-camino, como forma de aproximación a la realidad. Aprender a mirar la realidad metafóricamente, a partir de un pensar analógico cuyas comparaciones posibilitan aperturar el pensar para favorecer el diálogo con lo real. Diálogo desde el corazón, es decir, las emociones y los afectos interviniendo para que la palabra, logos, cobre nuevos sentidos.

48

Por otra parte, la idea de “razón poética” se articula muy bien con una tradición pedagógica formativa, que sigue estando presente en el mundo contemporáneo. Nos referimos a la importancia que cobra la enseñanza del arte, de las artes, en la educación; la noción de belleza y desarrollo de la sensibilidad en las nuevas generaciones. Si bien no todos esos planteamientos coinciden en puntos específicos, la propuesta que presentamos retoma aspectos relevantes de algunos de ellos, así como de formulaciones provenientes de la filosofía de la India.

La propuesta que plantea la formación de lo que diversos autores han denominado “razón poética”, entre ellos Chantall Maillard, se apoya en la idea de concebir una mente integrada y estéticamente desarrollada, es decir, favoreciendo el desarrollo de aquellas actividades que requieren el uso de los lenguajes artístico/poéticos, permitiendo que las distintas áreas y funciones de nuestra mente interactúen de mejor manera, pues supone pensar, a su vez, que el lenguaje matemático y el pensar científico no positivista, también se asientan en una mirada estético/artística, en tanto requieren del desarrollo de la imaginación (Bachelard, 2024), la creatividad, el pensar analógico, la capacidad de asombro y creación, el uso adecuado de la oralidad y, sobre todo, el reconocimiento de la espiritualidad. La razón poética también se articula con la idea de pensar la vida como una obra de arte (Nehamas, Nietzsche, Abhinavagupta; Tagore, Foucault, entre otros), con la finalidad de pensarnos/formarnos como una obra de arte.



En partenariat avec



La sensibilidad alude a la capacidad del cuerpo humano de percibir los estímulos del mundo de manera que las emociones dirijan el sentir del cuerpo/mente (Damasio, 2015). En estas ideas es factible relacionar lo que se denomina en la filosofía de la India, el *rásika* o esteta, que refiere al receptor/espectador de la obra, en el entendido de que su recepción/expectación de la obra no es pasiva, sino activa, mediante la percepción de la obra por medio de sus sentidos. Es importante mencionar que en el proceso de apreciación de la obra de arte intervienen el intelecto, la percepción y la emoción, lo cual remite al hecho de que para apreciar la obra estética y poder convertirse en esteta supone una preparación y cierto conocimiento del lenguaje artístico concreto del cual se trate.

El contacto constante con el arte conlleva esa preparación y conocimiento. Bajo esa lógica, es factible considerar el actuar científico, es decir, la actitud de conocer científicamente, como un proceso similar: participar activamente de tal manera que se saboree lo aprendido. Por lo que refiere a la literatura, en tanto lenguaje artístico, ha desempeñado un papel relevante en la historia de la humanidad, no sólo por las grandes obras literarias escritas, sino por la recuperación que llevó a cabo de los relatos, cuentos, mitos, leyendas y tradiciones de las diferentes culturas y pueblos: valgan de ejemplo *Las mil y una noches*, *La Ilíada* y *la Odisea*, *La Biblia*, *Los Vedas*. En efecto, la expansión de la literatura fue paralela al paulatino dominio de la cultura escrita y de la producción y difusión de libros. A partir de ello, los textos literarios ocuparon un espacio/tiempo en la formación de las personas: la lectura como experiencia formativa es fundamental en la medida en que podemos considerar la lectura científica (lectura de textos científicos) como experiencias formativas, a partir de trabajarlos como narraciones o relatos que formulan planteamientos acerca de teorías que se presentan como verdaderas: el debate que se suscita en base a ello es muy relevante para la enseñanza de las ciencias.

49

El lenguaje literario posee características propias que le distinguen del lenguaje coloquial, del científico y del técnico, de tal manera que resulta sencillo establecer qué texto es literario y cual no. Al interior del lenguaje literario se han establecido géneros literarios: novelas, cuentos, poemas, relatos e incluso ensayos, de tal suerte que hoy por hoy, existe una gama muy amplia de textos literarios. No es menester adentrarnos en las especificidades de lo que el lenguaje literario y la literatura constituyen. Los especialistas se encargan de ello y, como planteó Borges, nos orientaremos al disfrute de la literatura como arte del lenguaje, en conexión con la belleza, aclarando que la belleza no pertenece al mundo objetivo y material, sino refiere a la creación humana que deriva de la relación que los seres humanos han llegado a establecer con la naturaleza y el universo; la belleza literaria es resultado de la creación humana, a través del lenguaje: la misma creación y desarrollo del lenguaje forma parte de dicha creación de belleza. Tratar los textos científicos en el mismo sentido posibilitaría nuevas formas de tratamiento didáctico-pedagógico de los mismos.

La creación de belleza nos remite a las nociones de estética y de ética: tanto para filósofos (Cfr. Steiner, 2023) como para pedagogos (Sujomlinski, 1975) y poetas (R. Tagore, 1983 y 1988) la asociación es evidente. En efecto, quién es capaz de observar, apreciar o valorar la



En partenariat avec



belleza del mundo, ha desarrollado una mirada estética y un corazón ético, mediante los cuales establece una relación con el mundo no mediada por la razón analítica sino por las emociones, lo que favorece la utilización de un lenguaje poético y el desarrollo de una “razón poética”. Finalmente, se trata de asumir una postura ante el mundo no mediada por la reflexión sino por la contemplación. No describir lo que es una flor, solamente apreciarla, disfrutar su existencia, lo cual es base para tratar de comprender su lugar en el mundo: la formación de científicos se apoyaría en ello para propiciar interés y motivación hacia el conocimiento científico.

Por otra parte, si, como pensaba Marie Curie, *la ciencia tiene una gran belleza* (La Jornada, 2023, p. 3), entonces es factible considerar la “razón poética” para desarrollar la enseñanza de las ciencias, en tanto belleza y poesía se encuentran estrechamente vinculadas, desde una concepción para la cual sujeto y objeto conforman una unidad indisoluble en la construcción de la realidad, lo cual conlleva la posibilidad de construir el mundo estéticamente; percepciones que nos permitan vivir experiencias que desarrollen nuestras emociones y sensaciones; hoy se reconoce que las emociones desempeñan un papel privilegiado en el aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia (Maturana, 2001; Goleman, 1998). Las emociones son disposiciones para la acción, nos mueven a actuar, por lo que aprender supone asumir o reconocer la importancia de las emociones. Acercarse al aprendizaje de las ciencias exige un emocionar, colocar en el proceso las emociones que permitan a los estudiantes la disposición a querer saber más, a curiosear, asombrarse (recuperar y nunca perder esa capacidad de asombrarnos).

50

Por lo que refiere a la enseñanza de las ciencias, es menester impulsar una visión que rompa los marcos estrechos del positivismo, que aún predominan en las instituciones educativas, para reconocer que la ciencia requiere se reconozca la creatividad, la imaginación, la capacidad de asombro y el reconocimiento de las emociones en el actuar científico, pero sobre todo, que no se reduzca su enseñanza al dominio del denominado método científico. En efecto, se requiere dejar de pensar que se aprende ciencia a partir de un método y empezar a trabajar una didáctica que favorezca el preguntar, así como el proponer problemas, más que supuestas soluciones. Una actitud como la asumida por Stephen Hawking (2018), cuando proporciona “breves respuestas a las grandes preguntas” o a la de Ruy Pérez Tamayo cuando reflexiona sobre las razones de ser científico, sobre todo: “para hacer siempre lo que me gusta, para no aburrirme en el trabajo, para usar mejor mi cerebro, para no envejecer”.

Generar disposiciones para el aprendizaje de las ciencias es fundamental pues sin dicha disposición no lograremos su cabal aprendizaje. En ese orden de ideas, y estableciendo un paralelismo con la apreciación estética (lo cual es importante para nuestro planteamiento de aprender ciencias desde la “razón poética”), citaremos las palabras de Tagore:



En partenariat avec



“Qué gran festival, qué vasto y teatral espectáculo! Y no podemos responder plenamente a él ¡tan lejos vivimos del mundo! La luz de las estrellas viaja millones de millas para llegar a alcanzar la tierra, pero no puede alcanzar nuestros corazones. ¡tantos millones de millas más lejos estamos nosotros! (...) Sólo aquellos que no pueden empaparse en belleza hasta la plenitud, la desprecian como inútil a los sentidos” 47 R. Tagore, Entrevisiones de Bengala/Poemas de Kabir, Ed Orbis, España, 1983).

Refiriéndose precisamente a esa no disposición hacia la belleza de la naturaleza, y más adelante apunta:

Si yo no hubiera oído cuentos de hadas ni leído “Las mil y una noches” y “Robinson Crusoe” en la infancia, estoy seguro de que las riberas lejanas, o el lado más distante de los anchos campos, no me habrían conmovido así; el mundo entero, a decir verdad, hubiera tenido un sentido bien diferente para mí” 48

Observamos cómo es que a partir de la experiencia de haber oído cuentos, se despierta y desarrolla la disposición a apreciar la belleza de la vida, de la naturaleza. Cabe señalar que para Tagore “enseñar es poetizar” (Martínez, 2016). Bajo esa lógica, consideramos que se trataría de generar disposición para aprender ciencias, tomando como base los siguientes postulados, derivados de nuestra concepción sobre la “razón poética”, la cual reconoce diferentes niveles de acercamiento a la comprensión científica, que no solamente explicación:

1. Reconocimiento de la importancia de la narración en el proceso enseñanza-aprendizaje, de tal manera que los docentes aprendamos a narrar los contenidos escolares relacionados con las ciencias, lo cual implica trabajar la historia de los descubrimientos científicos(as), la vida de los científicos(as), los debates existentes entre posturas distintas, contrarios o complementarias. Reconsiderar la reflexión sobre los paradigmas científicos.
2. Reconocer el paso de la oralidad a la escritura, en la medida en que la voz sigue siendo fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje: las investigaciones y estudios acerca de la oralidad han mostrado (Ong, 1997; Olson y Torrance, 1998; Havelock, 1996; Shlain, 2000) que el proceso de abstracción y el pensar analítico se encuentran relacionados con el uso de la escritura, en tanto genera las condiciones para la descontextualización de los contenidos, permite objetivar la información, generaliza ante situaciones concretas, es colectiva. La oralidad es contextual, personal, sigue un currir rítmico y rimado, exige el adecuado funcionamiento de la memoria, no generaliza, se asocia a la experiencia.

Lo anteriormente expuesto conlleva formas de razonamiento diferentes: la escritura posibilita el pensar científico mientras que la oralidad posibilita el pensar cotidiano y el sentido común. Esto nos lleva a reconocer el “salto” existente entre discursos



En partenariat avec



orales (enseñanza-aprendizaje) y la lectura de textos científicos o técnicos, es decir, realizar un proceso hermenéutico de traducción para la mejor comprensión de conceptos científicos, así como de teorías y leyes científicas.

3. Reconocer, a su vez, el paso de la escritura en prosa común a la escritura científica y académica: trabajar contenidos científicos y académicos conlleva el uso de la escritura bajo cánones establecidos que le dan formalidad al discurso e intentan asegurar su veracidad. Ordenar ideas, sustentarlas o fundamentarlas mediante datos empíricos, citas y referencias bibliográficas, sostener una tesis, formular hipótesis son parte de sus características. La prosa coloquial, e incluso la literaria, rompen esos cánones y utilizan una prosa libre que no requiere formalizarse, aunque ciertamente, el discurso literario también sigue ciertas formalidades para ser considerado literario. De lo que se trata es de ejercitar a los estudiantes en el proceso de producción de escritos científicos mediante la lectura pausada y reflexiva de los mismos (escritos por investigadores contemporáneos o de siglos anteriores), así como propiciar la escritura de textos breves (no más de una cuartilla) estableciendo los criterios de fundamentación.
4. Analizar el paso del pensar cotidiano al pensar científico y su relación con el lenguaje: Vygotsky estudió e investigó sobre los procesos psicológicos superiores (1988), así como aquellos procesos que se relacionan con los conceptos científicos, percatándose de las diferencias existentes con respecto del lenguaje y el pensar cotidiano.

52

También había trabajado la relación entre pensamiento y lenguaje (2001), lo cual le brindó bases más sólidas para la comprensión del proceso de desarrollo de conceptos científicos, necesarios para asumir una actitud científica. Ese tránsito no es sencillo; no basta repetir conceptos “científicos” para mostrar que se les comprende, pues implican una lógica de razonamiento diferente.

Por su parte, Jean Piaget centró sus investigaciones en una de las áreas de conocimiento considerada esencial para las demás ciencias denominadas “duras”, y base para el conjunto de las ciencias: las matemáticas. Trabajó la formación de conceptos matemáticos en el niño, tales como volumen, número, símbolo, los cuales van conformando la estructura cognitiva para el desarrollo del pensamiento abstracto (Cfr. la obra de este autor: reseñar o enlistar sus textos sobre este tópico sería complicado). También estudió la relación pensamiento y lenguaje (1984), así como la historia de algunas de las ciencias (naturales, matemáticas: Piaget y García, 1989), mostrando el desarrollo conceptual y cambio de concepciones que ello implicó o ha implicado para la humanidad.

Las referencias anteriores nos permiten observar la importancia que ha tenido la comprensión de distintos tópicos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, mismos que deben trabajarse si se espera formar más y mejores científicos(as). Desde la “razón



En partenariat avec



poética” es factible asumir lo señalado en los incisos, toda vez que constituyen base de los principios bajos los cuales opera ésta.

La ciencia, en su afán explicativo causal (de causa-efecto), objetiva el mundo y establece una distancia entre éste y el ser humano, mediada por el lenguaje técnico-científico. El principio es mantener la distancia objetivante para conocer ese mundo. El lenguaje literario, por su parte, no tiene pretensiones explicativas: se trata de vivir-contemplar nuestro estar-siendo-existiendo. En otras palabras, hacer de la vida una obra de arte (Nietzsche) o, como lo prefiere Nehamas (2002) “la vida como literatura”. Ello plantea reconocer que detrás de la “razón poética” se encuentra lo poético, en el sentido de las expresiones de las artes a través de los lenguajes artísticos; no se trata de poemas, sino de poetizar. Así, los lenguajes artísticos: olores y sabores (química de los alimentos, química y física, biología), colores y formas (física, química, matemáticas, biología), movimientos, ritmos y manejo de los espacios (física, matemáticas, biología), y actividades que en esas disciplinas científicas se apoyan (arquitectura, someliers, gastronomía, danza, teatro, pintura, mecánica, diversos oficios, etc.) constituyen la base para una didáctica que se apoye en dichos lenguajes artísticos, en el proceso pedagógico de formación de científicos o de ámbitos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias.

53

Lo anteriormente expuesto, intenta fundar una concepción sobre la enseñanza de las ciencias que revalore el papel de la poesía (no como poemas sino como expresión de las artes a través de sus lenguajes), pues la poesía revoluciona el lenguaje, propone formas expresivas rompiendo los cánones lingüísticos establecidos; la poesía centrifuga las palabras, les otorga sentidos diversos, resignifica el lenguaje, nos permite saborear las palabras generando emociones a través de ellas, la poesía crea mundos y nos permite un retornar a lo sagrado, a ese centro que nos recoloca en el mundo para respetarlo y cuidarlo.

Referencias

- De Kruif, Paul (1990), *Cazadores de microbios*, Editorial Época.
- Cross, Elsa (2019), *Puerta del Este. Ensayos sobre mito, arte y pensamiento de la India*, UNAM.
- Cross, Elsa, Et. al (2006), *Raíces míticas y rituales de la estética y las artes escénicas*, Casa del teatro-Quinta del agua ediciones-INBA y Literatura.
- Damasio, Antonio (2015), *Y el cerebro creó al hombre*, Broket
- Golding, Daniel (1998), *La inteligencia emocional*, José Vergara Editor.
- Havelock, Eric (1996), *La musa aprende a escribir*, Paidós.
- Hawking, Stephen (2018), *Breves respuestas a las grandes preguntas*, Critica.
- Larrosa, Jorge (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, FCE.
- Maillard, Chantall y Pujol, Oscar (1999), *Rasa. El placer estético en la tradición india*, Indica Ethos.



En partenariat avec



Martínez, Xicoténcatl (2016), *Arte, educación para la paz y atención consciente*, IPN.
Maturana, Humberto (2001), *Emociones y lenguaje en educación y política*, Dolmen.
Pérez, Ruy (2023), *Diez razones para ser científico*, FCE.
Piaget, J. (1984), *Seis estudios de psicología*, Seix Barral.
Piaget, J. y García, R. (1989), *Psicogénesis e historia de la ciencia*, SXXI.
Sujomlinski, V (1975), *Pensamiento pedagógico*, Progreso.
Tagore, Rabindranath (1986), *Entrevisiones de Bengala. Poemas de Kabir*, Ed. Orbis.
Vygotsky, Lev (2001), *Pensamiento y lenguaje*, Paidós.
Zambrano, María (2002), *Poesía y filosofía*, FCE.

Referencia de la Web

La Jornada, Miércoles 8 de noviembre de 2023, p. 3
<https://www.jornada.com.mx/2023/11/08/ciencias/a03n1cie>. Consultada 10 de noviembre de 2023

54

Communication 3 : Importance sociale de l'éducation scientifique : pensée logique et méthodologie argumentative

Raymundo MORADO ESTRADA

Palabras clave: Educación científica; lógica; argumentación.

Problema de investigación

El problema que nos interesa es el de proponer una manera de reforzar el impacto social de la educación científica mediante no solamente el pensamiento crítico sino también mediante la enseñanza práctica de la ciencia, el pensamiento autocrítico, la lógica aplicada y la teoría de la argumentación cooperativa.

Marco teórico

El impacto social de la educación científica se ha visto limitado por al menos los siguientes cuatro factores:

1. Demasiado a menudo la enseñanza de la ciencia se limita al aspecto informativo, descuidando su práctica concreta.
2. La enseñanza del pensamiento crítico no enfatiza suficientemente la importancia de nuestra propia mente como fuente de engaño.
3. El aprendizaje de la lógica tiende a ser parcial y poco transferible a la vida diaria cuando se basa solo en abstracciones y ejemplos de juguete.
4. Las teorías de la argumentación normales tienen una visión adversarial de la actividad argumentativa, por lo que no se desarrolla lo bastante una metodología que incluya



En partenariat avec



y, en ocasiones, favorezca la colaboración entre agentes, rescatando un importante aspecto social del desarrollo de la ciencia.

Metodología

Se propone incorporar técnicas conocidas para la enseñanza práctica de la ciencia y de la lógica aplicada. Además, se proponen técnicas de modelaje por los instructores de pensamiento autocrítico ante la clase y refinamientos a la teoría de la argumentación cooperativa.

Resultados esperados o hallazgos iniciales

Se espera una mejoría en el impacto social de la educación científica mediante apoyar la enseñanza práctica de la ciencia, el pensamiento autocrítico, la lógica aplicada y la teoría de la argumentación cooperativa. Todo esto se refleja en una proto-ética contenida en las actitudes que la enseñanza de la lógica favorece, en especial con respecto a nuestras esferas sociales y que potencian las protecciones de naturaleza social que la argumentación científica puede ofrecer.

Algunas observaciones

Un gran malentendido sobre cómo funciona la ciencia es concebirla como un montón de verdades. Muchos estudiantes creen que aprender ciencia se reduce a memorizar ecuaciones, fechas, leyes. Aunque tales datos son importantes, limitarnos a ellos conlleva el riesgo de un aprendizaje anticientífico por dogmático. Cuando la gente cree que la ciencia funciona como una mera acumulación de información, pierde de vista lo que distingue a la ciencia del mito, la superstición, la magia. La ciencia no sólo busca la verdad sino además el conocimiento. Es decir, creencias verdaderas acompañadas de buena justificación o evidencia.

Un buen curso de pensamiento crítico debe incluir a la persona más proclive a engañarnos: nosotros mismos. Mientras más inteligente es una persona, más fácil le es engañar; y la persona misma no es una excepción. Mientras más inteligentes somos, más fácil nos es engañarnos a nosotros mismos. Por ello, me gusta dar cursos sobre pensamiento autocrítico.

Hay muchos cursos de pensamiento crítico, pero hace falta aplicar las habilidades del pensamiento crítico para protegernos de las trampas que nosotros mismos construimos cuando nos enfrentamos a información que contradice nuestras creencias. Mientras más inteligentes somos, más recursos y técnicas tenemos para no tener que aceptar esa información. Yo trato de sensibilizar a mis alumnos para que noten cuando están cayendo en falacias, sesgos o marrullerías al tratar de protegerse de la evidencia en contra.

Aquí es importante utilizar métodos imparciales especialmente diseñados para reducir el error. Por ello, lo mismo utilizamos tablas de verdad en lógica para agotar la combinatoria y no dejar fuera ninguna posibilidad, que utilizamos protocolos de doble ciego para investigación educativa. Un buen método de investigación nos ayuda a sopesar más

55



En partenariat avec



imparcialmente la información que interfiere con nuestros deseos y temores. Se nace con cierto talento para ser inteligente, pero encontrar cómo vivir sin errores ni autoengaños, eso se aprende.

Una complicación adicional es que la polarización social y política actual afecta la percepción pública de los hallazgos científicos. La mentira tiene ventajas sociales y políticas. Desconfiamos de nuestros políticos cuando hablan sobre temas en los que no tienen ninguna autoridad.

Ahora bien, ¿cómo aprender el método científico para protegernos del autoengaño? Como describía Richard Feynman hace más de 40 años, una universidad no es científica simplemente porque tenga una facultad de ciencias. Lo que hace a la educación científica es aprender mediante la práctica científica. Estudiar la mera historia de la pintura no es aprender a pintar. Leonardo aprendió a pintar pintando en el taller de Andrea del Verrocchio. Estudiar la historia de la química no es hacer química. No hay verdaderas clases de química sin utilizar laboratorios de química. La ciencia requiere de mucho estudio teórico y también de mucho estudio práctico. No hay verdaderas clases de física sin experimentos físicos. Lo que hace científica a una ciencia empírica es el hecho de que la teoría no está divorciada de la práctica. Hacer astronomía sin asomarse a un telescopio es poco más que un ejercicio de la fantasía. Queremos una escuela donde enseñemos óptica jugando con diferentes lentes. Necesitamos tener microscopios y matraces. Podemos estudiar el arte de la navegación en el desierto pero será más productivo si lo estudiamos en alta mar.

56

Referencias bibliográficas clave

Feynman, R., 1985, "Surely You're Joking, Mr. Feynman!": Adventures of a Curious Character, W.W. Norton (US).

Communication 4 : Créativité et développement de la pensée scientifique par le jeu

Edgardo Olmedo SOTOMAY

Communication 5 : Modèles d'enquête dans la formation des enseignants du primaire et du secondaire : de la pratique scolaire à la salle de classe de sciences

Guadalupe ZAPATA NAVA

Mots-clés : formation initiale des enseignants, investigation scientifique, didactique des sciences.

Résumé

La formation scientifique des enseignants dans les Écoles normales constitue un axe stratégique pour garantir une éducation de base capable de développer la pensée critique, la curiosité épistémologique, la capacité de résolution de problèmes et l'interprétation des



En partenariat avec



phénomènes de l'environnement. Dans cette perspective, ce travail présente une série d'expériences de formation fondées sur l'investigation scientifique, mises en œuvre dans une École normale publique de la région de la Huasteca, visant à permettre aux étudiants normalistes de construire des savoirs scientifiques à partir de l'observation et de l'analyse de problématiques réelles en contextes scolaires, par la recherche et la réflexion sur leur propre pratique enseignante.

Le modèle articule la pratique professionnelle enseignante avec des stratégies de recherche scolaire et de didactique des sciences, dans lesquelles les futurs enseignants formulent des questions scientifiques issues de situations réelles et traduisent leurs résultats dans la conception de petites expériences expérimentales à travers des propositions didactiques contextualisées pour la classe de sciences. Il s'agit d'une approche qui favorise la compréhension de la science comme une construction sociale située, liée au territoire, à la culture et aux savoirs locaux.

Les résultats montrent que cette articulation renforce la compréhension de la science en tant que pratique sociale située, favorise l'autonomie intellectuelle, la réflexion métacognitive et la capacité d'argumentation, tout en consolidant l'identité professionnelle enseignante et en générant des ressources didactiques innovantes pour l'enseignement des sciences à l'éducation de base. L'investigation scientifique dans la formation normaliste devient ainsi un outil formatif intégral qui contribue à l'enseignement des sciences, stimule une pratique enseignante réflexive et critique, et soutient la prise de décisions pédagogiques fondées sur des preuves. Cette approche s'aligne sur les principes de la Nouvelle École mexicaine et sur les objectifs d'éducation scientifique pour le développement durable promus par l'UNESCO, en favorisant une culture scientifique inclusive, critique et socialement engagée.

57

Communication 6 : Enseignement des sciences par les mathématiques ou des mathématiques par les sciences. Recherche de propositions pédagogiques pour la mise en œuvre de l'approche STEAM à l'école primaire

Pastor Aurelio Alonzo ESPINOZA

Communication 7 : Interculturalité et éducation durable : l'altérité comme horizon éthique pour la formation des enseignants

Robertha TREJO HERNANDEZ, San Juan CITLALY MENDOZA

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En los debates contemporáneos sobre educación y sustentabilidad persiste una tendencia a reducir la problemática ambiental a prácticas técnicas de conservación, desvinculadas de las dimensiones culturales, lingüísticas y éticas que configuran la vida comunitaria. En el ámbito escolar, esta reducción suele traducirse en propuestas pedagógicas fragmentadas que no logran articular el cuidado del entorno natural con el reconocimiento del otro, de sus saberes y de sus formas de habitar el territorio.



En partenariat avec



En contextos indígenas y rurales, esta situación se profundiza cuando la escuela reproduce modelos curriculares descontextualizados que invisibilizan los saberes comunitarios y debilitan el uso de las lenguas originarias. En la comunidad de Acuapa Primero, municipio de Huejutla de Reyes, Hidalgo, el diagnóstico inicial realizado en la Escuela Primaria Indígena «Lázaro Cárdenas» evidenció dificultades persistentes en los procesos de lectura, escritura y expresión oral del alumnado, así como un distanciamiento progresivo con el arroyo comunitario, históricamente reconocido como fuente de vida, memoria y aprendizaje colectivo.

Asimismo, se observó una disminución del uso del náhuatl como lengua viva en el espacio escolar, a pesar de su vigencia en la comunidad. Esta tensión entre escuela, lengua y territorio plantea un problema central para la formación docente: ¿cómo construir prácticas educativas que articulen interculturalidad y sustentabilidad desde una ética del reconocimiento de la otredad, evitando enfoques instrumentales o folclorizantes?

Desde esta problemática, el estudio analiza de qué manera la otredad puede configurarse como horizonte ético de la formación docente intercultural, a partir de una experiencia pedagógica situada que vincula saberes comunitarios, educación ambiental y prácticas escolares.

58

MARCO TEÓRICO

2.1. Interculturalidad crítica y diálogo de saberes

La interculturalidad, desde una perspectiva crítica, no se limita al reconocimiento formal de la diversidad cultural ni a la promoción de la convivencia armónica entre grupos diferenciados. Walsh (2009) advierte que los enfoques funcionales tienden a neutralizar el conflicto y a reproducir relaciones de poder desiguales, al incorporar los saberes subalternos únicamente como elementos accesorios del currículo oficial.

En contraposición, la interculturalidad crítica se concibe como un proyecto político-pedagógico orientado a transformar las relaciones epistémicas que históricamente han jerarquizado los conocimientos. En el ámbito educativo, esta perspectiva implica cuestionar la centralidad del saber escolar hegemónico y reconocer la legitimidad de los saberes comunitarios como fuentes válidas de conocimiento. El diálogo de saberes, en este sentido, no constituye un intercambio superficial, sino un proceso de reconocimiento, negociación y construcción colectiva que se sitúa en el centro de la práctica pedagógica.

Diversas investigaciones en educación intercultural señalan que la incorporación significativa de los saberes locales favorece aprendizajes culturalmente pertinentes y fortalece la identidad del alumnado, particularmente en contextos indígenas y rurales. Desde esta mirada, la escuela deja de ser un espacio de imposición cultural para convertirse en un lugar



En partenariat avec



de encuentro entre conocimientos diversos, donde se producen sentidos compartidos y se resignifican las experiencias de vida.

2.2. Otredad y ética educativa en la formación docente

La noción de otredad constituye un eje central para comprender los desafíos éticos de la educación intercultural. Reconocer al otro no implica únicamente aceptar su diferencia, sino asumir una responsabilidad ética frente a su historia, su lengua y su forma de habitar el mundo. En la pedagogía crítica de Freire, este reconocimiento se traduce en una educación dialógica que rompe con las relaciones verticales propias de la educación bancaria y promueve la construcción colectiva del conocimiento (Freire et al., 1970).

Desde esta perspectiva, la otredad se configura como un horizonte ético que orienta la práctica educativa hacia la escucha, el respeto y la problematización de la realidad. En la formación docente, asumir la otredad como principio formativo implica preparar a los futuros docentes para interactuar con contextos culturalmente diversos, leer críticamente el territorio y diseñar prácticas pedagógicas situadas. Esta dimensión ética resulta particularmente relevante en escenarios donde la escuela ha sido históricamente un espacio de negación de las identidades locales.

La ética educativa, entendida como responsabilidad frente al otro, permite repensar el rol del docente más allá de la transmisión de contenidos. El docente se posiciona como mediador cultural y agente reflexivo, capaz de generar condiciones para el encuentro entre saberes y de cuestionar las lógicas de exclusión presentes en el sistema educativo.

2.3. Educación sustentable y racionalidad ambiental

La educación sustentable ha sido frecuentemente abordada desde enfoques centrados en la gestión de recursos naturales y la adopción de prácticas ambientalmente responsables. Sin embargo, autores como Leff (2004) plantean que la sustentabilidad requiere una transformación profunda de las racionalidades que orientan la relación entre sociedad y naturaleza. Desde esta perspectiva, la racionalidad ambiental integra dimensiones ecológicas, culturales y sociales, y se fundamenta en principios éticos y comunitarios.

En el campo educativo, esta concepción ampliada de la sustentabilidad demanda prácticas pedagógicas que vinculen el cuidado del entorno con la memoria colectiva, las lenguas y los saberes locales. La educación sustentable se configura, así como una experiencia situada, anclada en el territorio y orientada a la construcción de responsabilidades compartidas. Esta mirada resulta especialmente pertinente en contextos indígenas, donde la relación con la naturaleza se encuentra profundamente imbricada con la identidad cultural y las prácticas comunitarias.

La incorporación de la racionalidad ambiental en la formación docente implica, por tanto, repensar los contenidos curriculares y las metodologías de enseñanza desde una lógica



En partenariat avec



integradora, que reconozca el valor formativo del territorio y promueva una ética del cuidado basada en el reconocimiento del otro y del entorno.

2.4. Aprendizaje situado y formación docente intercultural

Desde la teoría sociocultural, el aprendizaje se concibe como un proceso mediado por la interacción social y el contexto cultural en el que se desarrolla (Vygotsky et al., 1978). Esta perspectiva subraya la importancia de las prácticas sociales y del lenguaje como mediadores del desarrollo cognitivo. En consonancia, el aprendizaje significativo se produce cuando los nuevos conocimientos se articulan con las experiencias previas de los estudiantes y adquieren sentido en su vida cotidiana (Ausubel et al., 1963).

En la formación docente intercultural, estas aproximaciones teóricas enfatizan la necesidad de preparar a los futuros docentes para diseñar experiencias de aprendizaje situadas, que dialoguen con el contexto sociocultural del alumnado. El aprendizaje situado no solo favorece la comprensión conceptual, sino que contribuye al desarrollo de una práctica docente reflexiva, capaz de integrar teoría y experiencia.

La articulación entre aprendizaje situado, interculturalidad y sustentabilidad permite comprender la formación docente como un proceso integral, en el que el conocimiento se construye desde el territorio, la memoria y el diálogo de saberes. Este enfoque fortalece la coherencia entre el marco teórico y las prácticas pedagógicas analizadas en el presente estudio.

60

METODOLOGÍA

3.1. Enfoque y diseño de la investigación

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo que articula la investigación-acción educativa y la etnografía, lo que permitió comprender y transformar la práctica pedagógica desde una perspectiva situada, reflexiva e intercultural. Esta combinación metodológica resulta pertinente en contextos educativos comunitarios, ya que posibilita analizar los procesos formativos desde dentro, reconociendo a los actores como sujetos de conocimiento y no únicamente como informantes.

La investigación-acción se asumió como un proceso cíclico de diagnóstico, intervención, reflexión y reconfiguración de la práctica, orientado a la mejora de los procesos educativos y a la formación crítica del docente-investigador. Desde esta lógica, la práctica pedagógica no se concibe como la aplicación mecánica de teorías externas, sino como un espacio de producción de conocimiento pedagógico situado, construido a partir de la experiencia y la reflexión sistemática sobre la acción educativa.

De manera complementaria, la aproximación etnográfica permitió una comprensión profunda de la vida escolar y comunitaria, atendiendo a los significados, valores y prácticas



En partenariat avec



que configuran la relación entre escuela, lengua y territorio. Este enfoque permitió observar e interpretar las interacciones cotidianas, los discursos y las prácticas culturales vinculadas al arroyo comunitario y a la transmisión intergeneracional de saberes.

3.2. Contexto y participantes

La investigación se desarrolló en la Escuela Primaria Indígena «Lázaro Cárdenas», ubicada en la comunidad de Acuapa Primero, municipio de Huejutla de Reyes, Hidalgo, un contexto caracterizado por una fuerte identidad cultural, el uso cotidiano de la lengua náhuatl y una relación histórica con el entorno natural, particularmente con el arroyo comunitario.

Participaron 118 estudiantes, distribuidos en los seis grados de educación primaria (62 niños y 56 niñas), cuyas edades oscilan entre los 6 y 12 años, lo que permitió una aproximación intergeneracional al proceso educativo. Asimismo, se involucraron docentes titulares de la institución, docentes en formación, sabedores comunitarios, principalmente personas adultas mayores, así como madres y padres de familia. Destaca la participación de 75 madres de familia y 4 padres, lo cual evidencia el papel central de las mujeres en los procesos educativos comunitarios.

El proyecto tuvo una duración de tres semanas consecutivas, durante las cuales se desarrollaron actividades dentro y fuera del aula, priorizando espacios comunitarios como el arroyo local y sus alrededores. Esta participación amplia favoreció una mirada intercultural situada, en la que la escuela se constituyó como un espacio de encuentro entre saberes escolares y comunitarios, fortaleciendo los vínculos entre educación, territorio y vida cotidiana.

61

3.3. Fases del proceso metodológico

El proceso metodológico se desarrolló a lo largo de tres semanas y se estructuró en cinco fases interrelacionadas, propias de la investigación-acción educativa:

1. Diagnóstico y observación etnográfica, mediante recorridos pedagógicos, observaciones participantes y conversaciones iniciales orientadas a identificar representaciones, saberes previos y problemáticas vinculadas al entorno y al uso de la lengua.
2. Planificación de la intervención, a partir del diagnóstico, integrando contenidos curriculares, saberes comunitarios y prácticas interculturales.
3. Intervención pedagógica, mediante la implementación del Proyecto Integrador de Aprendizaje, que incluyó exploración del entorno, entrevistas a sabedores comunitarios y producción de materiales bilingües.
4. Reflexión sistemática del docente-investigador, orientada al análisis crítico de las decisiones pedagógicas, las interacciones con el alumnado y los aprendizajes emergentes.
5. Socialización y devolución comunitaria, a través del Festival de Saberes, como espacio de aprendizaje intergeneracional y fortalecimiento del sentido de pertenencia.



En partenariat avec



3.4. Técnicas, instrumentos y reflexividad

Desde una perspectiva etnográfica, se emplearon técnicas de observación participante, registros de campo y diarios reflexivos para documentar las interacciones, los usos lingüísticos y las prácticas culturales observadas durante el desarrollo del proyecto. Asimismo, se realizaron entrevistas informales y diálogos comunitarios con sabedores locales y familias, orientados a recuperar narrativas, memorias y significados asociados al territorio.

Los diarios reflexivos del docente-investigador cumplieron una doble función: como instrumento de sistematización de la experiencia y como dispositivo formativo para la construcción de una práctica docente crítica. A través de estos registros se documentaron tensiones, aprendizajes y transformaciones en la concepción de la enseñanza en contextos interculturales.

3.5. El rol del docente-investigador y la reflexividad en la práctica pedagógica

La investigación asumió de manera explícita la figura del docente-investigador como eje articulador del proceso metodológico. Esta posición implicó una doble responsabilidad: por un lado, acompañar y orientar el desarrollo del Proyecto Integrador de Aprendizaje; por otro, analizar críticamente las decisiones pedagógicas, las interacciones en el aula y las dinámicas comunitarias que emergieron durante la intervención.

62

Desde la investigación-acción educativa, el docente-investigador no se situó como observador externo, sino como sujeto implicado en la práctica, consciente de que su presencia, su lenguaje y sus decisiones inciden en los procesos formativos. Esta implicación demandó un ejercicio constante de reflexividad, orientado a identificar tensiones entre los propósitos pedagógicos y las condiciones reales del contexto comunitario, así como a problematizar las formas tradicionales de enseñanza de la educación ambiental.

La reflexividad se materializó a través de registros sistemáticos en diarios de campo y notas analíticas elaboradas durante y después de las sesiones de trabajo. Estos registros permitieron documentar no solo los avances del alumnado, sino también los procesos de aprendizaje profesional del propio docente, particularmente en relación con la mediación intercultural, el uso de la lengua náhuatl en el aula y la integración del territorio como recurso pedagógico.

Asimismo, el rol del docente-investigador implicó negociar continuamente los límites entre intervención pedagógica e investigación, evitando prácticas extractivistas y privilegiando una postura ética basada en el respeto a los saberes comunitarios. Esta negociación se expresó, por ejemplo, en la manera de conducir las entrevistas con sabedores locales, en la devolución de los aprendizajes a la comunidad y en la construcción colectiva de actividades orientadas al cuidado del arroyo.



En partenariat avec



Desde esta perspectiva, la metodología no solo permitió generar conocimiento sobre la experiencia educativa, sino que se constituyó en un proceso formativo en sí mismo, favoreciendo el desarrollo de una práctica docente crítica, situada y éticamente comprometida con la comunidad y el territorio.

3.6. Procedimiento de análisis y consideraciones éticas

El análisis de la información se realizó de manera inductiva, combinando la sistematización propia de la investigación-acción con la interpretación densa característica de la etnografía. A partir de los registros y narrativas, se identificaron categorías emergentes relacionadas con interculturalidad, sustentabilidad, lengua, territorio y formación docente. El proceso se condujo bajo principios éticos de consentimiento informado, respeto a los saberes comunitarios y devolución de los resultados a la comunidad, evitando prácticas extractivistas. Esta postura ética fue coherente con el enfoque intercultural crítico que orienta el estudio y con la concepción de la investigación como una práctica educativa comprometida con la transformación social.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1. El Proyecto Integrador de Aprendizaje como dispositivo pedagógico situado

El Proyecto Integrador de Aprendizaje «Voces del arroyo: relatos de mis abuelos sobre la vida en comunidad» se configuró como un dispositivo pedagógico que permitió articular contenidos curriculares, saberes comunitarios y prácticas educativas situadas. A diferencia de propuestas fragmentadas, el PIA se diseñó desde una lógica integradora, en la que las áreas de lenguaje, conocimiento del medio, educación artística y formación cívica dialogaron a partir de un eje común: el arroyo como espacio de vida, memoria y aprendizaje.

El proceso inició con actividades de diagnóstico participativo, orientadas a recuperar los conocimientos previos del alumnado y sus representaciones sobre el entorno. A través de conversaciones guiadas, dibujos y relatos orales, se identificó que el arroyo era percibido principalmente como un espacio deteriorado, asociado a contaminación y riesgo. Esta percepción inicial evidenció una ruptura entre las nuevas generaciones y los significados históricos del territorio.

Posteriormente, se desarrollaron actividades de exploración del entorno que incluyeron recorridos pedagógicos por el arroyo, observación de flora y fauna, y registros descriptivos realizados por el alumnado. Estas experiencias se complementaron con entrevistas a abuelos y abuelas de la comunidad, quienes compartieron relatos sobre el uso tradicional del arroyo como fuente de agua, espacio de convivencia y referente identitario.

La recuperación de estas narrativas permitió reconfigurar el arroyo como un objeto pedagógico cargado de sentido cultural.



En partenariat avec



4.2. Transformaciones en la percepción del agua y el arroyo comunitario

Los resultados evidencian cambios significativos en la manera en que el alumnado percibió el agua y el arroyo comunitario a lo largo del desarrollo del Proyecto Integrador de Aprendizaje. Al inicio de la intervención, el arroyo era identificado mayoritariamente como un espacio cotidiano sin un valor formativo explícito, asociado en algunos casos a prácticas de desecho y deterioro ambiental. Esta percepción inicial fue documentada a través de registros de campo y producciones escritas del alumnado, en las que predominaban descripciones fragmentadas del entorno.

A medida que avanzaron los recorridos pedagógicos y las actividades de observación directa, se identificó una resignificación progresiva del arroyo como espacio de vida, memoria y aprendizaje. El análisis de dibujos, relatos y materiales elaborados por los estudiantes mostró un tránsito desde una mirada utilitaria del agua hacia una comprensión relacional, en la que el arroyo comenzó a ser nombrado como “fuente”, “camino” y “lugar de los abuelos”. Este cambio evidencia la construcción de una conciencia ecológica situada, anclada en la experiencia y no en discursos normativos externos.

La incorporación de entrevistas informales con sabedores comunitarios fortaleció este proceso. Los relatos recuperados permitieron contrastar el estado actual del arroyo con las prácticas comunitarias del pasado, favoreciendo en el alumnado una lectura histórica del deterioro ambiental. Un testimonio señala :

« Antes el arroyo nos daba agua limpia, ahí crecimos y aprendimos a cuidarlo; cuando dejamos de respetarlo, también se fue enfermando ».

El análisis de este tipo de narrativas posibilitó comprender que la problemática del agua no se limita a factores naturales, sino que está profundamente vinculada a transformaciones culturales y sociales. Para el alumnado, reconocer esta relación implicó asumir una responsabilidad compartida en el cuidado del entorno, superando enfoques individualistas sobre la conservación ambiental.

Asimismo, se observaron prácticas concretas orientadas al cuidado del arroyo que emergieron durante el proyecto, tales como jornadas de limpieza, acuerdos colectivos para evitar el depósito de residuos y la elaboración de mensajes comunitarios en lengua náhuatl y español. Estas acciones no fueron planteadas como tareas aisladas, sino como expresiones de un aprendizaje situado que articula conocimiento, ética y acción comunitaria.

Desde la formación docente, estos resultados evidencian que la educación ambiental situada, cuando se construye desde el territorio y los saberes comunitarios, favorece procesos de aprendizaje significativos y éticamente comprometidos. La conciencia ecológica desarrollada no se limitó al reconocimiento de problemáticas ambientales, sino que se



En partenariat avec



configuró como una disposición reflexiva hacia el cuidado del agua y del territorio, mediada por la memoria colectiva, la lengua y las relaciones intergeneracionales.

4.3. El agua y el arroyo como eje de conciencia ecológica situada

El arroyo comunitario se configuró como un dispositivo pedagógico central para la construcción de conciencia ecológica situada.

A través de recorridos pedagógicos, observación directa de flora y fauna, y registros elaborados por el alumnado, se promovió una lectura crítica del entorno que permitió identificar procesos de deterioro ambiental vinculados a prácticas sociales recientes.

La recuperación de relatos de los abuelos y abuelas posibilitó resignificar el agua no solo como recurso natural, sino como elemento identitario y relacional. En las entrevistas informales, los sabedores comunitarios evocaron el arroyo como espacio de vida, abastecimiento y convivencia, contrastándolo con su estado actual de contaminación.

Estos relatos permitieron al alumnado comprender que la problemática ambiental no puede desvincularse de las transformaciones culturales y sociales de la comunidad. La conciencia ecológica emergente se construyó desde la memoria colectiva y la responsabilidad comunitaria compartida.

65

4.4. La voz de la comunidad y la memoria intergeneracional

La incorporación de la voz de los sabedores comunitarios constituyó un elemento central del análisis. Las entrevistas informales y los diálogos espontáneos revelaron una profunda preocupación por la pérdida de prácticas tradicionales de cuidado del entorno, así como un fuerte deseo de transmitir estos saberes a las nuevas generaciones. Un abuelo de la comunidad expresó:

« Cuando yo era niño, el arroyo nos daba agua limpia y comida; ahí aprendimos a respetar la naturaleza porque de ella vivíamos ».

Este tipo de testimonios permitió al alumnado comprender que el deterioro ambiental no es un fenómeno aislado, sino el resultado de transformaciones sociales y culturales. En el aula, estos relatos se trabajaron mediante actividades de escritura colectiva, dramatizaciones y producción de libros cartoneros, lo que favoreció el desarrollo de competencias comunicativas y el fortalecimiento del vínculo afectivo con la comunidad.

Asimismo, las voces de las abuelas aportaron una dimensión ética y relacional al proyecto, destacando prácticas de cuidado y solidaridad asociadas al entorno natural. Una de ellas señaló:



En partenariat avec



«El arroyo se cuida como a la familia, porque si lo dejamos morir, también se muere nuestra historia».

Estos extractos evidencian cómo la memoria comunitaria opera como un recurso pedagógico que articula identidad, ética y sustentabilidad.

4.5. Lengua, territorio y prácticas plurilingües

El fortalecimiento del náhuatl como lengua viva se promovió mediante la narración de relatos comunitarios, cantos tradicionales y la elaboración de textos bilingües. El uso de la lengua originaria en actividades académicas permitió resignificar su valor dentro del espacio escolar y reforzar la identidad cultural del alumnado.

De manera complementaria, se integró el aprendizaje del inglés a través de estrategias lúdicas basadas en el método Total Physical Response. Esta incorporación se realizó a partir de vocabulario relacionado con el entorno natural, evitando enfoques descontextualizados. La convivencia de lenguas, náhuatl, español e inglés, se desarrolló desde una lógica de respeto y equilibrio, favoreciendo un plurilingüismo no jerárquico.

4.6. Análisis formativo y transformación de la práctica docente

Desde la formación docente, el PIA permitió problematizar las prácticas pedagógicas tradicionales y avanzar hacia una docencia situada. La planificación de actividades a partir del territorio y la participación comunitaria llevó a los docentes en formación a replantear su rol, transitando de una lógica transmisiva a una mediación cultural activa.

Los resultados muestran que este tipo de experiencias contribuyen al desarrollo de una mirada pedagógica más reflexiva, sensible a la diversidad cultural y comprometida con la justicia social y ambiental. El análisis del proyecto evidencia que la formación docente intercultural se fortalece cuando se vincula con experiencias reales, diálogo de saberes y procesos de reflexión colectiva.

Los hallazgos obtenidos permiten discutir la necesidad de replantear la educación sustentable desde una perspectiva ética e intercultural. Tal como se evidenció en la experiencia analizada, las prácticas educativas centradas exclusivamente en la conservación ambiental resultan insuficientes cuando no consideran las dimensiones culturales, lingüísticas y relacionales que configuran el territorio. En este sentido, los resultados dialogan con los planteamientos de Leff (2004), quien sostiene que la sustentabilidad implica una transformación profunda de las racionalidades que orientan la relación entre sociedad y naturaleza.

La resignificación del arroyo comunitario como espacio pedagógico favoreció no solo aprendizajes ambientales, sino también procesos de memoria colectiva y responsabilidad compartida. Esta dimensión simbólica del territorio confirma que el cuidado del entorno se



En partenariat avec



construye desde el reconocimiento de las historias, los saberes y las voces que lo habitan, configurando una práctica educativa situada que articula lo ecológico con lo cultural y lo social.

Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, la integración de los saberes comunitarios y el fortalecimiento del náhuatl como lengua viva en el aula evidencian que el diálogo de saberes requiere transformar las relaciones de poder que históricamente han subordinado los conocimientos locales frente al saber escolar hegemónico (Walsh, 2009). En la experiencia analizada, este diálogo operó como eje estructurante del proceso educativo y no como una estrategia complementaria.

En términos de formación docente, los resultados muestran que asumir la otredad como horizonte ético implica una redefinición del rol del docente, quien se configura como mediador cultural y sujeto ético-político. Este posicionamiento refuerza la necesidad de una formación docente capaz de leer críticamente el contexto, problematizar la realidad y actuar desde una pedagogía dialógica (Freire et al., 1970).

Más allá del caso estudiado, la experiencia analizada ofrece elementos transferibles a otros contextos interculturales con características socioculturales similares, siempre que se respete la singularidad de cada territorio. No obstante, es necesario reconocer que se trata de un estudio situado, cuyos resultados no pretenden ser generalizables, sino contribuir a la reflexión teórica y pedagógica sobre prácticas educativas interculturales y sustentables.

67

CONCLUSIONES

El análisis desarrollado a partir del Proyecto Integrador de Aprendizaje « Voces del arroyo: relatos de mis abuelos sobre la vida en comunidad » permite afirmar que la educación sustentable, cuando se concibe desde una perspectiva intercultural crítica, trasciende los enfoques centrados exclusivamente en la conservación ambiental para situarse en el terreno ético del reconocimiento de la otredad. En este sentido, la sustentabilidad no se reduce al cuidado de la naturaleza, sino que implica también el cuidado de las lenguas, las memorias y las relaciones sociales que sostienen la vida comunitaria.

Los resultados muestran que la integración de saberes comunitarios y la resignificación del territorio como espacio pedagógico favorecen aprendizajes significativos y culturalmente pertinentes. El arroyo comunitario, al convertirse en eje articulador del proceso educativo, posibilitó una lectura situada del entorno y promovió una conciencia ambiental anclada en la experiencia, la memoria colectiva y la responsabilidad compartida. Esta dimensión confirma que los territorios no son únicamente escenarios físicos, sino construcciones simbólicas con alto potencial formativo.



En partenariat avec



Desde la perspectiva de la interculturalidad, el fortalecimiento del náhuatl como lengua viva dentro del aula evidenció que la escuela puede desempeñar un papel activo en la revitalización lingüística cuando se rompen las lógicas jerárquicas que subordinan los saberes y lenguas originarias. Asimismo, la incorporación del inglés desde una metodología lúdica y contextualizada mostró que el plurilingüismo puede construirse sin procesos de desplazamiento identitario, siempre que se articule desde una lógica de respeto, diálogo y equilibrio entre lenguas.

En cuanto a la formación docente, la experiencia analizada pone de relieve la necesidad de formar docentes capaces de leer el contexto, dialogar con los saberes comunitarios y asumir la otredad como principio ético de su práctica profesional. El docente actúa como mediador cultural y agente ético-político, encargado de crear condiciones pedagógicas para el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento, superando enfoques transmisivos o estandarizados.

Finalmente, aunque el estudio se circunscribe a una experiencia situada, sus aportes resultan relevantes para el debate internacional sobre educación intercultural y sustentable. La investigación sugiere la pertinencia de avanzar hacia políticas y programas de formación inicial docente que integren de manera transversal la relación entre territorio, cultura, lengua y sustentabilidad. En este sentido, el trabajo contribuye a ampliar las discusiones contemporáneas impulsadas por organismos internacionales como la UNESCO, ofreciendo evidencia empírica y reflexión teórica que fortalecen la construcción de una educación más justa, humana y socialmente comprometida.

68

REFERENCIAS

- Freire P., 1970, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Leff E., 2004, *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*, México, Siglo XXI.
- Walsh C., 2009, «Interculturalidad crítica y educación intercultural», en Rojas H. (ed.), *Educación intercultural en América Latina*, Quito, IESCO/CLACSO, pp. 47-72
- Vygotsky L., 1978, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press.

Communication 8 : Pédagogie : études et réflexions sur l'utilisation critique et éthique des TIC et de l'intelligence artificielle dans le développement de projets communautaires en éducation de base

Juan Manuel TAPA DIAZ

Palabras clave: Pedagog-IA, Nuevas Tecnologías de la Información, la Comunicación, la Enseñanza y el Aprendizaje, Inteligencia Artificial, Humanismo, Innovación educativa, Nueva Escuela Mexicana.



En partenariat avec



Resumen

El desarrollo emergente de la sociedad actual implica una reconsideración de los cambios e innovaciones desde los ámbitos sociales, políticos, culturales y tecnológicos, en especial sobre la educación. Las primeras dos revoluciones industriales potenciaron el surgimiento de pedagogías que buscaban el desarrollo y la integración de saberes, conocimientos, capacidades, valores, emociones y formas de interactuar donde la fuerza física-muscular fue sustituida por la acción de las máquinas, el uso de nuevas energías como el vapor en un primero momento, para pasar al uso de la electricidad y el impulso a la construcción de grandes complejos, denominados fábricas, así como un paso gigante a la cimentación de la ciudades premodernas. Asimismo, en las posteriores revoluciones industriales, la convergencia de los sistemas tecnológicos, el ciberespacio, el uso del internet, la incorporación de Inteligencias Artificiales en la vida cotidiana, académica, profesional y socioafectiva están generando paradojas filosóficas, éticas y legales entre la frontera sobre lo que es real y lo que es generado a través de la IA, una discusión que no tiene una resolutive pero que afecta como percibimos nuestros contextos, en especial las maestras y maestros.

Estas revoluciones industriales transformaron la forma en que la pedagogía se concebía, comenzando por una “fábrica educativa” con la finalidad de alfabetizar y adoctrinar a los futuros obreros, pasando por una especialización masiva de técnicos hacia el logro de las capacidades humanas como la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico, la empatía y la creatividad frente al reto de codiseñar entornos físicos y virtuales de la mano de la IA para el logro del bienestar humano y comunitario.

Es por ello que, desde el estado de Michoacán en México, se propone un Pedagog-IA (Pedagogía de la IA), es decir, un diseño teórico y práctico que orientan la integración crítica, ética, reflexiva, responsable, social y humana de las Nuevas Tecnologías de la Información, la Comunicación, la Enseñanza y el Aprendizaje (NTICEA) y los sistemas de IA desde los territorios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en las fases y grados que pertenecen a la Educación Básica. Los resultados presentados se basan en el análisis del datos obtenidos del formulario PedagogIA crítica: Estudio y reflexiones sobre el uso ético de las NTICEA y la inteligencia artificial en el desarrollo de proyectos comunitarios que se aplicó a 520 participantes (maestros) en alrededor de 50 escuelas de educación básica en el estado de Michoacán, durante el ciclo escolar 2023-2024.

Mots-clés : PedagogIA ; nouvelles technologies de l'information ; communication ; enseignement et apprentissage ; intelligence artificielle ; humanisme ; innovation éducative ; nouvelle école mexicaine.



En partenariat avec



Résumé

Le développement émergent de la société actuelle implique un réexamen des changements et innovations dans les domaines sociaux, politiques, culturels et technologiques, en particulier sur l'éducation. Les deux premières révolutions industrielles ont favorisé l'émergence de pédagogies qui cherchaient le développement et l'intégration des savoirs, connaissances, capacités, valeurs, émotions et formes d'interaction où la force physique-musculaire a été remplacée par l'action des machines, l'utilisation de nouvelles énergies telles que la vapeur dans un premier temps, pour passer à l'utilisation de l'électricité et l'impulsion à la construction de grands complexes, appelés usines, ainsi qu'un pas de géant vers la fondation des villes prémodernes. De même, dans les révolutions industrielles ultérieures, la convergence des systèmes technologiques, le cyberspace, l'utilisation d'Internet, l'incorporation d'intelligences artificielles dans la vie quotidienne, académique, professionnelle et socio-affective génèrent des paradoxes philosophiques, éthiques et juridiques entre la frontière entre ce qui est réel et ce qui est généré par l'IA, une discussion qui n'a pas de résolution mais affecte comment nous percevons nos contextes, en particulier les enseignants.

Ces révolutions industrielles ont transformé la conception de la pédagogie, commencée par une "usine éducative" destinée à alphabétiser et à endoctriner les futurs ouvriers, en passant par une spécialisation massive de techniciens vers la réalisation des capacités humaines comme la communication, la collaboration, la pensée critique, l'empathie et la créativité face au défi de co-concevoir des environnements physiques et virtuels avec l'IA pour atteindre le bien-être humain et communautaire.

70

C'est pourquoi, depuis l'état de Michoacán au Mexique, on propose un Pedagog-IA (Pédagogie de l'IA), c'est à dire une conception théorique et pratique qui orientent l'intégration critique, éthique, réfléchie, responsable, sociale et humaine des Nouvelles Technologies de l'Information, la Communication, l'Enseignement et l'Apprentissage (NTICEA) et les systèmes d'IA à partir des territoires de la Nouvelle École Mexicaine (NEM) dans les phases et les degrés qui appartiennent à l'Éducation de Base. Les résultats présentés sont basés sur l'analyse des données obtenues du formulaire Pedagog-IA critique : étude et réflexions sur l'utilisation éthique de NTICEA et l'intelligence artificielle dans le développement de projets communautaires qui a été appliqué à 520 participants (enseignants) dans une cinquantaine d'écoles primaires de l'État du Michoacán au cours du cycle scolaire 2023-2024.

Summary

This essay addresses the proposal of design, implementation, evaluation and monitoring of a new educational approach in construction entitled Pedagog-IA (Critical Pedagogy of Artificial Intelligence in Education) in the state of Michoacán, based on a theoretical and practical design which seeks to guide the critical, ethical, reflective, responsible, social and



En partenariat avec



human integration of New Information Technologies, Communication, Teaching and Learning (NTICEA) and Artificial Intelligence (AI) systems in the context of Basic Education (in the different phases 1 to 6), under the principles of the New Mexican School (NEM). According to SEP (2024), the incorporation of new technologies should have a fundamental role in the development of critical thinking, creativity and impact on everyday life, It is for this reason that this type of initiative is conceived as a pedagogical response in constant evolution to the challenges marked by technological convergence and industrial revolutions, which continue to transform "educational factory", through the massive specialization of technicians and the banking automation of education, to finally promote a Pedagog-IA positioning technology as an ally in the development of human skills such as collaboration, critical thinking and creativity, at the service of the transformation of learning communities, a natural and necessary public policy response to "*systematic integration of Artificial Intelligence and education in order to innovate education, teaching and learning*" (UNESCO, 2023, p. 176).

This proposal of Pedagog-IA is supported by the construction of a network of learning communities in the different regions of the state to provide training workshops, updating and integration of NTICEA and AI in the teaching and learning processes in the phases that make up Basic Education during the school cycles 2023 - 2024, 2024 - 2025 and 2025 -2026. The monitoring and evaluation of this innovative action is based on the analysis of qualitative and quantitative data from the indicators and reagents of the form "Pedagog-IA critical: Study and reflections on the ethical use of NTICEA and artificial intelligence in the development of community projects" applied to 520 members of phases 2 to 6, corresponding to pre-school, primary and secondary education.

71

Bibliography

Adrover Roig, D., Muñoz Marrón E., Sánchez-Cubillo I. & Miranda R. (2023). Capítulo 16. Neurobiología de los sistemas de aprendizaje y memoria. [Neurobiology of learning and memory systems] Sección IV. Atención, aprendizaje y memoria in Neurociencia cognitiva. Edit. Médica Panamericana, pp. 405 - 430

Alexandra Kredlow, M., Fenster, RJ, Laurent, ES et al. (2022). Corteza prefrontal, amígdala y procesamiento de amenazas: implicaciones para el TEPT. [Prefrontal cortex, amygdala and threat processing: implications for PTSD] Neuropsychopharmacol, pp.47, 247-259. <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01155-7>

Byung-Chul, H. (2010). La sociedad del cansancio [The society of fatigue]. Turolero.

Freire, P. (2024). Extensión o comunicación [Extension or communication]. Colección Paulo Freire. Siglo XXI Editores. Ciudad de México.



En partenariat avec



Secretaría de Educación del Estado de Michoacán. (2025). Revista multigrado: Segundo número. Voces desde el territorio para una educación multigrado situada y transformadora [Multigrade Magazine: Second issue. Voices from the territory for a multigrado education located and transformative], pp. 61 a 67.[PDF].https://see.michoacan.gob.mx/wp-content/uploads/2025/06/27-juno-Revista_Multigrado_Segundo-Numero_b.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 [Curriculum for pre-school, primary and secondary education 2022], Ciudad de México.

Tapia J., Mata, J., Alcantar C. & Campos J. (2025). Pedagogía freireana: Encendiendo saberes, hacer y vivir en la era digital. Fogata Freire en el aula 4.0 [Freirean Pedagogy: Lighting knowledge, doing and living in the digital age. Fogata Freire in classroom 4.0] in Secretaría de Educación Pública. (2025). No me repitas, reinventame: Cartas al magisterio Mexicano [Don't repeat, reinvent me: Letters to the Mexican magisterium], pp. 196-200.

UNESCO. (2023). Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación. [Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education]. Educational Profiles. Vol. 45, Num 180, pp. 176-182. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.180.61303>

72

UNESCO. (2022). Inteligencia Artificial y Educación. Guía para las personas a cargo de formular políticas [Artificial Intelligence and Education. A guide for policy makers], París.

Communication 9 : Con-ciencia, enseigner à penser par les mathématiques

Monica BELEN QUEZADA BARRAGAN

Problématique de recherche : cadre mondial et tensions éducatives

Ces dernières années, le système éducatif mexicain a subi de profondes transformations et des fractures pour répondre aux exigences mondiales de qualité – notamment en raison de la tension manifeste avec les normes internationales et les compétences numériques du XXI^e siècle – ainsi que de l'engagement envers un humanisme qui a finalement donné naissance à la Nouvelle École Mexicaine.

La mondialisation est un phénomène multidimensionnel : économique, politique, culturel, linguistique et, bien sûr, éducatif. Sa constante est qu'elle impose une profonde interdépendance dans ces domaines. Par conséquent, les modèles éducatifs ne peuvent plus être définis isolément, mais doivent prendre en compte des normes mondiales permettant de former des citoyens dotés d'une vision planétaire, sans pour autant perdre leur sensibilité et leur attachement à leur contexte local.



En partenariat avec



Dans un contexte mondial marqué par l'interdépendance économique des nations, la circulation transnationale de l'information et la pression croissante des normes internationales de qualité en matière d'éducation, évaluer la pertinence et la solidité de notre modèle éducatif devient une tâche fondamentale et urgente. La New Mexican School (NEM) se présente comme un modèle éducatif hautement transformateur qui défend les principes de justice sociale, d'engagement communautaire et de respect de la dignité des enseignants. Cependant, des tensions avec les cadres de qualité internationaux commencent à susciter des critiques, autant de signaux d'alarme qu'il convient de prendre en compte rapidement ou, à tout le moins, de ne pas écarter d'emblée au profit d'une position idéologique.

Cette tension entre le local et le global est cruciale pour les pratiques pédagogiques et les compétences d'apprentissage des élèves mexicains. De fait, plusieurs études ont systématiquement mis en évidence un déclin des aptitudes liées à la pensée critique, à la résolution logique de problèmes et à la compréhension approfondie de l'information. Ce phénomène est exacerbé par la saturation, voire la surexposition, aux médias numériques, entraînant une fragmentation de l'attention de plus en plus marquée au Mexique et dans le monde entier.

73

Dans ce contexte, le modèle éducatif du Nouveau-Mexique (NEM) propose un ancrage solide dans les valeurs communautaires, humanistes et régionales. Si cette approche a été saluée, elle engendre également d'importantes tensions avec des cadres tels que l'Agenda 2030, PISA, TALIS et l'approche des compétences du XXI^e siècle. Par exemple, les évaluations standardisées permettent des comparaisons internationales et l'identification des écarts d'apprentissage ; or, le NEM les critique pour leur caractère réductionniste, sans pour autant proposer un modèle alternatif robuste pour une évaluation complète (OCDE, 2023).

Le problème comporte deux aspects :

1. l'absence de modèles pédagogiques clairement définis au sein du NEM qui permettent le développement d'une pensée structurée, logique et critique, et
2. l'intégration limitée de la pensée mathématique en tant que composante transversale capable d'articuler les exigences mondiales avec l'identité communautaire que le NEM cherche à promouvoir.

Ces préjugés créent une lacune dans les pratiques éducatives et pédagogiques qui a limité la mise en œuvre concrète du NEM dans les salles de classe de notre pays, retardant ainsi son potentiel en tant que projet humaniste et pertinent à l'échelle mondiale.

Cet article propose essentiellement comment la pensée mathématique peut constituer un axe structurel et méthodologique pour améliorer les processus cognitifs des élèves, dans ce contexte éducatif global et local.



En partenariat avec



De ce point de vue, une tension ne devient contradiction que lorsque le dialogue est abandonné ; par conséquent, l'intégration des cadres mondiaux n'implique pas la soumission, mais une intelligence stratégique.

Et, comme nous le verrons plus loin, peu de langues permettent un dialogue aussi universel que le langage mathématique.

Cadre théorique : les défis cognitifs de la société contemporaine

1. Mondialisation de l'éducation : interdépendance, normalisation et nouveaux cadres de qualité

La mondialisation contemporaine est un phénomène multidimensionnel : économique, politique, culturel, linguistique et, bien sûr, éducatif. Sa caractéristique constante est l'interdépendance profonde qu'elle impose dans ces mêmes domaines.

Dans ce contexte, les modèles éducatifs ne peuvent plus être définis isolément, du moins pas entièrement, mais doivent prendre en compte des normes internationales permettant de former des citoyens dotés d'une vision planétaire, sans pour autant perdre leur sensibilité et leur attachement à leur contexte local.

74

Les cadres internationaux pour la qualité de l'éducation — tels que l'Agenda 2030, PISA, TALIS et l'approche des compétences du XXI^e siècle — sont apparus comme un effort international visant à élaborer des politiques permettant de définir, d'évaluer et d'améliorer les systèmes éducatifs des pays, en établissant des paramètres d'équité, de pertinence et d'efficacité grâce à des objectifs mondiaux nécessaires, mais qui omettent parfois les conditions historiques et culturelles de chaque pays et privilégient les indicateurs quantitatifs aux dimensions complexes de l'apprentissage.

En particulier, le Programme 2030 et l'ODD 4 visent à garantir une éducation inclusive, équitable et de qualité et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous, tandis que le Cadre d'action Éducation 2030 conçoit l'éducation comme un droit humain fondamental et un bien public, moteur de progrès personnel, économique et social.

Malgré ces principes, la mondialisation de l'éducation a également favorisé l'homogénéisation et la standardisation, une tendance qui peut rendre invisibles les particularités culturelles, telles que la langue, les valeurs et les connaissances communautaires.

Ce débat entre universalisation et respect du contexte ouvre une tension structurelle qui traverse les systèmes éducatifs du monde entier.



En partenariat avec



2. L'École du Nouveau-Mexique en tant que projet humaniste, communautaire et critique

L'École du Nouveau-Mexique (NEM) se présente comme un modèle défendant les principes de justice sociale, la valorisation de la communauté et la dignité des enseignants, et privilégiant l'apprentissage du « comment penser » plutôt que le « quoi penser » comme fondement pédagogique transformateur. Sa proposition s'appuie fortement sur des valeurs communautaires, humanistes et régionales, plaçant la communauté au cœur de l'apprentissage et l'enseignant comme une figure renouvelée et valorisée face à des décennies d'érosion institutionnelle. Sa philosophie se démarque des modèles technocratiques mondiaux qui conçoivent l'éducation comme la formation de ressources humaines pour le marché ou comme la marchandisation des programmes scolaires, adoptant au contraire une perspective humaniste proche de celle de Paulo Freire, qui affirmait que l'éducation ne change pas le monde, mais plutôt les personnes qui le changeront.

Le modèle éducatif du Nouveau-Mexique (NEM) fait toutefois l'objet de nombreuses critiques. On lui reproche son ambiguïté méthodologique, sa mise en œuvre précipitée, la formation insuffisante des enseignants et son faible lien avec les connaissances universelles telles que la culture numérique, l'innovation technologique et la culture scientifique. De plus, il a remplacé les évaluations standardisées sans proposer de modèle alternatif suffisamment robuste et systématique pour suivre les progrès et orienter les décisions pédagogiques éclairées.

75

Cette tension entre sa vision humaniste et les exigences mondiales constitue le cœur du débat sur sa viabilité.

3. Tensions structurelles entre le NEM et les cadres de qualité mondiaux

L'analyse du document révèle de multiples tensions entre les idéaux du NEM et les cadres internationaux :

- Humanisme communautaire contre standardisation mondiale : le NEM se définit comme contraire aux modèles qui privilégient la compétitivité, l'efficacité des entreprises et la standardisation des connaissances, en mettant l'accent sur le bien-être collectif, la justice sociale et la transformation communautaire.
- Culture numérique et connaissances émergentes : ce modèle ignore totalement les connaissances émergentes telles que la culture numérique, l'intelligence artificielle et les communautés virtuelles, ce qui limite l'innovation dans le domaine de l'éducation et creuse l'écart technologique par rapport aux pays leaders.
- Évaluation vs. autonomie pédagogique : les tests PISA et TALIS ont révélé des écarts inquiétants : 66 % des élèves ont un niveau inférieur à 2 en mathématiques, tandis que 49 % des enseignants identifient les tâches administratives excessives comme

une source de stress et beaucoup se disent mal préparés à l'enseignement numérique.

- Formation des enseignants et conditions structurelles : La mise en œuvre du modèle a montré que seulement 29 % des enseignants affirment comprendre le NEM, que la formation a été fragmentée et que de larges secteurs manquent d'infrastructures numériques de base.

Ces tensions n'invalident pas le modèle, mais elles soulignent la nécessité de construire des ponts conceptuels et opérationnels entre la proposition nationale et les normes mondiales.

4. *L'approche glocale comme moyen d'intégration entre le local et le global*

Le concept de *glocalisation*, décrit comme la coprésence simultanée de tendances à l'universalisation et à la particularisation, nous permet de concevoir un point de rencontre entre les cadres globaux et les projets éducatifs situés tels que le NEM.

De ce point de vue, le modèle mexicain peut s'appuyer sur des valeurs universelles sans négliger son ancrage communautaire et local et tendre vers une intégration équilibrée entre les objectifs de développement durable, l'Agenda 2030 et les lignes directrices des organisations mondiales, sans pour autant sacrifier son approche pluriculturelle.

76

La glocalisation nous invite à dépasser la fausse dichotomie entre adaptation et résistance, démontrant qu'il ne s'agit pas d'un choix binaire entre dialogues mondiaux et préservation de nos racines. Les deux sont possibles.

5. *Vers une synthèse théorique : le NEM comme projet dialogique*

L'analyse du texte permet d'établir un cadre conceptuel où :

- L'éducation mexicaine doit tirer parti des références mondiales, mais aussi les remettre en question de manière critique, les contextualiser et les enrichir.
- Le modèle doit éviter de se retrouver coincé entre nostalgie et imposition, et évoluer vers un système plus juste, critique, humainement significatif, innovant, moderne et visionnaire.
- La véritable qualité ne consiste pas en une subordination aveugle à des normes étrangères, mais en la capacité de former des êtres humains conscients, créatifs et sensibles, engagés envers leur époque.

Ainsi, le NEM se positionne comme un projet capable de dialoguer avec le monde, mais conçu à partir de la salle de classe, les pieds ancrés dans la réalité et le regard fixé sur un monde unique.



En partenariat avec



Méthodologie

1. Approche méthodologique et conception

La recherche a été menée selon une approche qualitative et interprétative, dans le but de comprendre de manière critique la relation entre l'École du Nouveau-Mexique (NEM) et les cadres internationaux d'évaluation de la qualité de l'éducation. Cette approche a permis d'analyser les significations, les tensions et les possibilités d'articulation entre les deux domaines, en partant du principe que les modèles éducatifs sont construits à partir de processus culturels, historiques et sociaux complexes.

La méthodologie adoptée repose sur une étude de cas multiples, appliquant une analyse approfondie des discours institutionnels, académiques et pédagogiques liés à la mise en œuvre du Modèle d'éducation du Nouveau-Mexique (NEM). Ce modèle a été choisi car il permet d'explorer un phénomène éducatif à différentes échelles : documents officiels, expériences des enseignants, pratiques scolaires concrètes et référentiels internationaux.

2. Objectif général

Analyser, dans une perspective critique et globale, l'articulation possible entre l'École du Nouveau-Mexique et les cadres mondiaux de qualité de l'éducation, en identifiant les tensions, les convergences et les opportunités de renforcer le modèle éducatif mexicain.

77

3. Questions de recherche

1. Comment la relation entre le NEM et les cadres internationaux de qualité de l'éducation s'exprime-t-elle dans les discours institutionnels, académiques et pédagogiques ?
2. Quelles sont les tensions les plus pertinentes entre les principes humanistes et communautaires du NEM et les approches globales associées à la normalisation, à l'évaluation et aux compétences pour le XXI^e siècle ?
3. Quels éléments de l'approche globale peuvent permettre une articulation équilibrée entre le national et l'international ?
4. Quelles opportunités d'amélioration se dégagent d'une analyse critique comparative pour renforcer le NEM ?

4. Techniques de collecte d'informations

a) Analyse documentaire

Une revue systématique a été menée sur :

- Programme scolaire 2022.
- Documents officiels SEP relatifs au NEM.



En partenariat avec



- Rapports internationaux : Agenda 2030, Éducation 2030, PISA, TALIS, référentiels de compétences.
- Recherche universitaire nationale et latino-américaine.
- Textes critiques et articles d'opinion spécialisés.

L'analyse documentaire a permis d'identifier des catégories théoriques relatives à la justice sociale, à la normalisation, aux compétences globales, à la glocalisation et à l'évaluation de l'éducation.

b) Entretiens semi-structurés

Les personnes suivantes ont été interviewées :

- Enseignants de l'enseignement de base (primaire et secondaire).
- Administrateurs scolaires.
- Spécialistes des politiques éducatives.

Les entretiens ont exploré les perceptions concernant la mise en œuvre du NEM, sa relation avec le savoir mondial et les défis de la salle de classe contemporaine.

c) Groupes de discussion

Menée auprès de groupes d'enseignants en exercice, afin d'approfondir les pratiques concrètes, les utilisations du programme d'études, les expériences en matière de formation continue et les défis perçus.

d) Observation par un non-participant

Des séances de travail entre enseignants et des espaces d'analyse collégiale ont été observés afin d'identifier comment le NEM est interprété et transformé dans la pratique quotidienne.

5. Catégories d'analyse

Sur la base du cadre théorique et des données recueillies, quatre grandes catégories ont été établies :

1. Humanisme communautaire : pratiques qui renforcent l'identité culturelle, la participation et la justice sociale.
2. Normalisation mondiale et exigences internationales : relations entre programmes d'études, évaluation, compétences et culture numérique.
3. Conditions de mise en œuvre et structurelles : formation des enseignants, disponibilité des ressources, compréhension du modèle.
4. Glocalisation éducative : Pratiques qui intègrent les connaissances locales et les cadres globaux sans subordination.

6. Procédure analytique

Une analyse de contenu qualitative a été utilisée en trois phases :



En partenariat avec



1. Codage ouvert : identification des significations émergentes.
2. Codage axial : construction de relations entre les catégories.
3. Codage sélectif : intégration théorique pour expliquer les tensions et les possibilités d'articulation.

La triangulation entre les documents, les entretiens et les observations a permis d'accroître la fiabilité des résultats.

7. Considérations éthiques

- La confidentialité était garantie à tous les participants.
- Un consentement éclairé a été obtenu.
- L'interprétation des résultats a été réalisée en évitant tout biais partisan ou idéologique.
- L'identité et l'autonomie professionnelle du corps enseignant ont été respectées.

Résultats attendus et premières conclusions

D'après le plan méthodologique, on prévoit ce qui suit :

1. Identification claire des tensions structurelles : Il est prévu de mettre en évidence les tensions spécifiques entre l'approche humaniste-communautaire du NEM et les cadres mondiaux axés sur la normalisation, les compétences et la mesure.
2. Reconnaissance des atouts transformateurs du NEM : Il est prévu qu'elle mette en lumière des contributions telles que la revalorisation des enseignants, la centralité de la communauté et l'engagement envers des projets contextualisés.
3. Identifier les lacunes et les défis opérationnels : notamment en matière de formation des enseignants, d'alphabétisation numérique et de mise en place de mesures fiables pour évaluer l'apprentissage.
4. Propositions pour une articulation globale : Générer des voies conceptuelles et pratiques pour intégrer les connaissances globales aux processus communautaires, sans perte d'identité.
5. Contribution méthodologique : construction d'un modèle analytique reproductible pour étudier les réformes éducatives en tension entre le local et le global.

Les résultats préliminaires révèlent un tableau complexe, mais plein de possibilités :

1. Le modèle éducatif du Nouveau-Mexique (NEM) est reconnu pour ses qualités humanistes, mais manque d'une stratégie claire d'intégration des connaissances mondiales. Les discours des enseignants et les documents analysés s'accordent sur l'importance accordée à la justice sociale, à la communauté et à la dignité des enseignants comme contributions fondamentales, tout en reconnaissant son faible lien avec la culture numérique, l'innovation technologique et la culture scientifique.



En partenariat avec



2. La mise en œuvre précipitée a engendré incertitude et fragmentation. Les données révèlent un décalage entre les ambitions du modèle et la réalité du système : une formation insuffisante des enseignants, un manque de ressources numériques et des supports pédagogiques dispersés entravent la mise en œuvre du programme d'études par projets.
3. Il existe un profond décalage entre le Modèle national d'éducation (NEM) et les cadres d'évaluation internationaux. Les résultats des enquêtes PISA et TALIS contrastent fortement avec les attentes du nouveau modèle. Bien que le NEM se démarque de la standardisation, les données révèlent de faibles performances en mathématiques, en lecture et en sciences, soulevant un dilemme quant à la manière d'évaluer les élèves sans reproduire des pratiques punitives.
4. Les écoles mexicaines sont prises en étau entre les pressions mondiales et la fragilité locale. Un constat essentiel est que la plupart des acteurs reconnaissent l'importance de s'inscrire dans les tendances internationales, sans pour autant sacrifier l'identité culturelle. Cependant, l'inégalité des infrastructures et le manque de soutien limitent toute tentative de collaboration efficace.
5. La glocalisation apparaît comme un pont conceptuel et pratique pour résoudre les tensions. L'analyse documentaire et les perceptions des enseignants révèlent qu'il est possible d'intégrer des valeurs universelles telles que l'égalité, la durabilité et la citoyenneté mondiale dans des projets situés, sans pour autant impliquer une soumission aux cadres internationaux.

80

L'approche méthodologique conçue permet une analyse approfondie, critique et équilibrée qui reconnaît la complexité du phénomène éducatif. Cette méthodologie explique non seulement la recherche, mais ouvre également la voie à une transformation de notre compréhension des liens entre les politiques éducatives nationales et les cadres internationaux.

Le NEM comme projet humaniste dans un monde complexe

L'École du Nouveau-Mexique représente une initiative solide et nécessaire pour bâtir un système éducatif national fondé sur une approche humaniste et communautaire, et mettant l'accent sur la transformation.

Son principe fondamental, qui consiste à apprendre à penser plutôt qu'à dicter quoi penser, est reconnu comme une stratégie novatrice visant à redonner aux écoles leur vocation formatrice et critique. De même, la revalorisation du rôle des enseignants en tant qu'acteurs clés constitue l'une des plus grandes réussites de cette réforme.

Cependant, des critiques tout aussi catégoriques ont également été formulées. Elles portent notamment sur son ambiguïté méthodologique, sa mise en œuvre précipitée, le manque de



En partenariat avec



formation systématique des enseignants et son faible lien avec les connaissances universelles telles que la culture numérique, l'innovation technologique et la culture scientifique.

Depuis sa première publication en 2019 jusqu'à sa promulgation en tant que programme d'études de 2022, le Nouveau Modèle d'Éducation Mexicain (NEM) a été présenté comme une rupture totale avec le modèle néolibéral précédent. Cependant, cette rupture a souvent été perçue à tort comme un éloignement excessif des cadres de qualité internationaux, ce qui nuit à sa légitimité au sein de la communauté universitaire mondiale.

L'un des aspects les plus critiqués est l'absence d'un système d'évaluation alternatif et robuste. Le Nouveau Modèle d'Éducation Mexicain (NEM) a supprimé les évaluations standardisées sans proposer de mesures de remplacement suffisamment cohérentes. Comme le souligne l'UNESCO (2015), les évaluations doivent dépasser leur simple fonction de contrôle, sans pour autant disparaître : elles doivent se transformer en outils de production de connaissances et permettre des décisions pédagogiques éclairées.

C'est là que la réflexion mathématique prend un rôle stratégique : évaluer non seulement ce qui est appris, mais aussi la manière dont la pensée d'apprentissage est structurée.

De même, l'approche globale est présentée comme une voie stratégique pour concilier identité culturelle et pertinence mondiale. Le Nouveau Modèle Européen (NME) pourrait s'inscrire dans ce cadre, intégrant des valeurs universelles – durabilité, équité, citoyenneté mondiale – en dialogue avec son approche communautaire et critique.

81

La pensée mathématique comme réponse structurelle aux défis mondiaux

Les mathématiques deviennent ainsi un outil transversal susceptible d'être intégré à tous les domaines d'études, de la géographie à la botanique. Leur valeur dépasse la simple connaissance des opérations numériques : elle réside dans leur capacité à transmettre et à affiner la pensée elle-même.

Sur le plan cognitif, les mathématiques constituent une architecture mentale : elles enseignent comment abstraire, modéliser, inférer, vérifier, ordonner, douter et prouver. Elles forgent les habitudes de la pensée scientifique.

1. Agent de structuration cognitive. Les mathématiques sont une discipline de l'ordre : elles transforment l'intuition en structure, l'idée en modèle, le problème en solution possible.
2. Un langage universel. Face à la mondialisation, peu d'outils sont aussi interculturels que les mathématiques. Elles n'imposent pas de valeurs, mais des méthodes.
3. Un outil global. Son universalité lui permet de s'aligner sur les normes internationales, tandis que son applicabilité contextuelle lui permet de répondre aux besoins locaux.



En partenariat avec



4. Compétences du XXI^e siècle. La résolution de problèmes, la pensée critique, la culture numérique et l'analyse de données sont des prolongements naturels du raisonnement mathématique.
5. Un antidote à la post-vérité. Dans un monde où les opinions non fondées abondent, les mathématiques restaurent la notion de preuve, de structure et de démonstration.

Développer la pensée mathématique ne consiste pas à former des spécialistes du calcul : il s'agit de former des citoyens capables de penser rigoureusement dans des environnements complexes.

Intégration : comment le NEM peut renforcer sa proposition en intégrant les mathématiques comme thème transversal ?

Le modèle éducatif du Nouveau-Mexique (NEM) met l'accent sur la communauté, l'esprit critique et la transformation sociale. Mais pour que cette vision soit viable, elle nécessite des outils cognitifs et épistémologiques de soutien. Les mathématiques peuvent devenir ce principe organisateur central.

Nous proposons cinq axes d'intégration :

1. Programme de mathématiques glocal : Intégrer des projets communautaires qui utilisent la modélisation mathématique pour résoudre des problèmes réels : eau, mobilité, économie locale, durabilité.
2. Évaluation cognitive des processus, et pas seulement des résultats : concevoir des grilles d'évaluation du raisonnement mathématique qui évaluent l'argumentation, la structure et la clarté logique, en dépassant la vision mécaniste.
3. Les mathématiques comme culture numérique : toute pensée informatique est une pensée mathématique. L'intégration de l'analyse de données dans les projets communautaires renforcerait ces deux domaines.
4. Une didactique fondée sur les problèmes ouverts : les mathématiques développent la créativité lorsqu'elles sont enseignées par l'exploration plutôt que par la répétition. Ceci correspond à la philosophie par projets du modèle éducatif du Nouveau-Mexique (NEM).
5. Formation interdisciplinaire des enseignants : Promouvoir des cours pour les enseignants de toutes les disciplines sur la pensée structurée, la logique informelle et la modélisation de base.

82

Conclusion : l'école comme lieu d'apprentissage de la pensée dans un monde globalisé

L'éducation actuelle est confrontée à des tendances mondiales qui mesurent, comparent et standardisent ; mais le Mexique a aussi besoin d'un modèle scolaire qui valorise profondément son contexte, sa communauté et sa réalité.



En partenariat avec



Le Nouveau Modèle d'Éducation Mexicain (NEM) peut incarner cette vision dialogique : s'appuyer sur les références internationales tout en les contextualisant de manière critique selon une perspective humaniste.

Dans ce contexte, les mathématiques ne sont pas simplement une autre matière : elles constituent le cadre épistémologique permettant de former des citoyens capables de comprendre un monde interconnecté sans perdre leurs racines locales.

L'école de demain ne sera pas celle qui transmet le plus d'informations, mais celle qui enseigne comment mieux penser. Et mieux penser, c'est retrouver la rigueur, la structure et la créativité que seules les mathématiques peuvent cultiver de manière transversale.

Ainsi, le NEM peut être présenté comme un modèle éducatif humainement significatif, scientifiquement solide et pertinent à l'échelle mondiale : un modèle qui dialogue avec le monde, mais qui est inventé à partir de la salle de classe ; un modèle qui forme une communauté, mais aussi une conscience ; un modèle qui enseigne les racines... et les mathématiques pour construire des ailes.

Références bibliographiques

83

OCDE. (2023). Résultats PISA 2022 (Volumes I et II) - Notes par pays : Mexique. Organisation pour l'Économie, la Coopération et le Développement. https://www.oecd.org/en/publications/pisa_2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/mexico_519eaf88-en.html

Ministère de l'Éducation publique (SEP). (2022). Programme d'études pour l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. SEP. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5664325&fecha=19/08/2022

UNESCO. (2016). Éducation 2030 : Cadre d'action. Garantir une éducation de qualité inclusive et équitable et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

Delors, J. (1996). L'apprentissage : un trésor caché. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Jaimes Olmos, JL (2024, 2 décembre). La nouvelle école mexicaine – principes et objectifs. La Jornada Morelos.

Communication 10 : Un modèle d'inclusion pour l'enseignement des sciences

Lara Andres DE LA CRUZ



En partenariat avec



Key words: inclusión, science teaching, methodology.

Abstract

Science education has traditionally been viewed as a means to develop cognitive skills, promote understanding of the natural world, and prepare students to face the scientific and technological challenges of the 21st century. However, this approach has faced various criticisms, especially regarding accessibility and inclusion for all students, regardless of their social, cultural, linguistic, or functional diversity conditions. Inclusion in science teaching not only involves ensuring access but also providing equitable opportunities for all students to participate, learn, and feel valued in the educational process.

A model of inclusion for science teaching capable of addressing the different needs of students must promote a truly inclusive, equitable, and quality scientific education. To achieve this, key concepts of inclusion, existing barriers in science learning, inclusive pedagogical strategies, and a theoretical framework are addressed. Additionally, practical examples and recommendations for implementation in diverse contexts are presented.

Context and Justification

Diversity in the classroom is an unavoidable reality in current education. According to UNESCO (2020), student diversity in terms of abilities, learning styles, languages, and cultural backgrounds requires teachers to adopt flexible and adapted pedagogical practices. Science, as a discipline that demands cognitive skills, practical abilities, and critical thinking, can pose barriers for students who do not receive adequate support. Exclusion in science teaching can manifest as lack of participation, low interest levels, and inequalities in academic achievement.

Various studies show that students with disabilities, students from minority groups, or those from disadvantaged socioeconomic backgrounds face greater obstacles in learning science (Lupart & Cannon, 2011). The lack of adapted materials, traditional methodologies, and insufficient teacher training in inclusion contribute to this problem.

Therefore, the need for an inclusive model in science education arises as a response to these inequalities, promoting an education that respects and values diversity, guaranteeing learning opportunities for everyone.

Concept of Inclusion in Scientific Education

According to Booth and Ainscow (2002), inclusion in education refers to a process by which barriers that prevent full participation of all students in the curriculum and school life are eliminated. In the context of science, this involves not only providing access to content but also adapting methodologies, resources, and assessments to meet diverse needs. Inclusion



En partenariat avec



in science is also related to the idea of equity, understood as fairness in educational opportunities and outcomes (OECD, 2012). Inclusive teaching seeks to reduce inequalities and promote active participation of all students, fostering their interest and understanding of scientific phenomena.

Conclusions

Inclusion in science teaching is a process that requires a profound change in pedagogical practices, resources, and attitudes of all educational actors. The presented model offers a comprehensive, flexible, and contextualized vision that addresses the diverse needs of students, fostering a culture of participation, respect, and appreciation of diversity.

Grounded in current pedagogical principles such as Universal Design for Learning, and based on active and participatory methodologies, its implementation can transform how science is taught and learned, making education more equitable and of higher quality for all.

It is essential that educational institutions, teachers, and communities work together to make this model a reality, fostering inclusive educational environments that stimulate interest, curiosity, and critical thinking in science, without exclusions or barriers.

85

References

- Alper, A., & Rahman, S. (2017). Assistive technologies for inclusive science education: A review. *Journal of Science Education and Technology*, 26(2), 120-132.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The development of inclusive education: Concepts, policies, and practices*. Ediciones Morata.
- Díaz, M., & García, P. (2019). Participatory diagnosis in inclusive education. *Journal of Educational Innovation*, 19(1), 45-59.
- Fennema, E., Carpenter, T. P., Franke, M. L., Levi, L., & Empson, S. B. (1996). A longitudinal study of teacher beliefs and practices: Implications for professional development. *Journal of Teacher Education*, 47(4), 258-268.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *Cooperative learning dynamics*. Ediciones Paidós.
- Lupart, J. L., & Cannon, J. (2011). Inclusion and diversity in science education: Challenges and strategies. *International Journal of Science Education*, 33(9), 1245-1263.



En partenariat avec



Lubienski, C., & Lubienski, S. (2006). Charter, private, public schools, and academic achievement: New evidence from NAEP mathematics data. National Center for the Study of Privatization in Education.

OECD. (2012). Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools. OECD Publishing.

Rose, D., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. ASCD.

Sälzer, C., & Prenzel, M. (2015). The impact of curriculum design on science learning: A review. *Research in Science Education*, 45(4), 419-440.

UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education. UNESCO Publishing.



En partenariat avec



Symposium 2

Axe 1 : L'écosystème de la production de connaissances en Éducation

Les séries télé à l'université : temps d'évasion, lieu de contrainte ou nouvel espace d'apprentissage

Mathias SZPIRGLAS, Florent GIORDANO, Claire EDEY GAMASSOU, Emilie RUIZ

Résumé global

Dans un contexte marqué par la multiplication des plateformes de diffusion et la mondialisation des productions audiovisuelles, les séries télévisées occupent une place centrale dans la culture contemporaine. Ce visionnage intensif, souvent perçu comme une perte de temps, participe en réalité d'un phénomène culturel majeur : la pénétration massive des fictions sérielles dans les imaginaires collectifs. Si les philosophes ont depuis longtemps montré que le cinéma et la télévision pouvaient contribuer au développement moral, émotionnel et réflexif des spectateurs (Cavell, 1982 ; Clémot, 2022 ; Laugier, 2019), leur usage à des fins pédagogiques dans le champ universitaire des situations organisationnelles constitue un développement plus récent (Martin, 2021).

87

Depuis quelques années, la parution d'ouvrages et de manuels consacrés à ces démarches (Agogué et Sardais, 2019, 2025 ; Aubert et Meyronin, 2017, 2020 ; Szpirglas, 2023 ; Tellier et Martin, 2022) témoigne d'un véritable renouvellement des pratiques pédagogiques. Ces travaux explorent la manière dont la fiction sérielle — en tant que construction narrative, miroir des organisations et laboratoire d'expérimentation — peut servir de support d'apprentissage pour aborder des notions complexes, interroger les pratiques managériales et stimuler la réflexivité des étudiants. Les séries fonctionnent alors comme des médiations culturelles partagées, capables d'opérer un « pas de côté » cognitif sans oublier l'affectif. En mettant en scène des dilemmes éthiques, des logiques de pouvoir, des dynamiques d'organisations ou de leadership ou encore des processus d'innovation, elles offrent un terrain d'analyse riche et accessible, à la fois familier et décalé permettant aux apprenants de se repérer dans les situations professionnelles réelles.

Pour les enseignants, cette approche représente à la fois une opportunité et un défi. Elle suppose d'investir un temps significatif dans la sélection, l'analyse et la scénarisation pédagogique de ces contenus fictionnels, afin de transformer un loisir ludique en véritable dispositif d'apprentissage. Ce travail implique la conception de cadres méthodologiques adaptés : identification des concepts mobilisables, structuration de séquences pédagogiques intégrant le visionnage et la discussion, et évaluation des apprentissages. En retour, l'usage des séries permet une prise de distance théorique et pratique avec les savoirs enseignés, tout



En partenariat avec



en favorisant l'engagement des étudiants, qui se trouvent en position d'analystes réflexifs plutôt que de simples récepteurs de connaissances.

Par ailleurs, la recherche en pédagogie des sciences de gestion et, plus largement, des sciences de l'action s'est emparée de cet objet (Giordano et al., 2025 ; Hällgren et Buchanan, 2020), montrant que la fiction sérielle peut soutenir la construction de compétences critiques, créatives et éthiques.

Elle permet également d'aborder les tensions propres à l'enseignement du management, et plus généralement de l'action collective en situation. Ce symposium propose d'interroger le potentiel transformatif de cette démarche : en quoi l'enseignement avec les séries télé peut-il constituer un game changer pour la pédagogie universitaire ? Jusqu'où l'investissement pédagogique consenti par les enseignants se traduit-il par une amélioration mesurable de l'apprentissage et de la motivation des étudiants ? En mobilisant un ensemble de retours d'expériences et d'initiatives récentes, elle visera à éclairer les conditions de réussite de ces dispositifs et à questionner la place croissante de la culture sérielle dans la formation des futurs professionnels du management et des autres apprenants.

Bibliographie

88

Agogué M., Sardais C. (2019). *Petit traité de management pour les habitants d'Essos, de Westeros et d'ailleurs*, EMS, Paris (Pratiques d'entreprises).

Agogué M., Sardais C. (2025). *Comprendre le leadership avec la série Game of Thrones*, Éditions EMS, Management & société, Caen (Nouvelles pédagogies).

Aubert B., Meyronin B. (2017). *De MacGyver à Mad Men – Quand les séries TV nous enseignent le management*, Dunod, Paris.

Aubert B., Meyronin B. (2020). *De MacGyver à Game of thrones: quand les séries TV nous enseignent le management*, 2e éd, Dunod, Malakoff.

Cavell S. (1982). « The Fact of Television », *Daedalus*, 111, n° 4, p. 75- 96.

Clémot H. (2022). *Serial philosophie : le paradoxe des séries télévisées*, Presses universitaires François-Rabelais, Tours (Sérial).

Giordano, F., Pierronnet, R., Edey Gamassou, C., Szpirglas, M. (dirs.) (2025). *Management en séries Saison 1 Scénariser, produire, mettre en scène le management avec les séries TV*, EMS (Management et Société), Caen.



En partenariat avec



Hällgren M., Buchanan D.A. (2020). « The Dark Side of Group Behavior: Zombie Apocalypse Lessons », *Academy of Management Perspectives*, 34, n° 4, p. 434- 457.

Laugier S. (2019). *Nos vies en séries : philosophie et morale d'une culture populaire*, Climats, Paris (Climats).

Martin V. (2021). *Le charme discret des séries*, HumenSciences, Paris (Débat).

Szpirglas M. (2023). *Comprendre le management avec La casa de papel*, Editions EMS, management et société, Caen (Nouvelles pédagogies).

Tellier A., Martin E. (2022). *Tout savoir sur le marketing avec la série Mad Men*, EMS Editions, Caen (Nouvelles pédagogies).



En partenariat avec



Atelier

Axe 1 : L'écosystème de la production de connaissances en Education

La mobilité scolaire Erasmus + comme levier des transitions identitaires des adolescents : Le cas du projet X (Erasmus + AC 220)

Eleni KARACHONTZITI et Theodora KASTAMORI

Mots clés : Erasmus +, transitions identitaires, adolescents

La recherche autour de la mobilité scolaire semble prendre un tournant intéressant suite à la création de l'Espace européen de l'éducation. Alors que les scientifiques s'intéressent aux apports de la mobilité dans la formation initiale et continue des enseignants, la bibliographie portant sur les élèves reste quasi inexistante. Cela peut s'expliquer par les difficultés que représente la recherche auprès des enfants et des jeunes (Karachontziti, Lux et Dupont, 2025).

90

Le contexte de notre recherche se focalise sur un projet relevant du dispositif AC 220-SCH du programme Erasmus+. Dans ce cadre, des adolescents issus de trois pays partenaires (Grèce, France, Portugal) ont participé à des périodes de mobilité et de formation.

La thématique du projet, centrée sur les inégalités de genre en éducation et le développement d'une culture de genre, avait pour objectifs, entre autres, la déconstruction des stéréotypes de genre, la promotion d'une orientation professionnelle mixte ainsi que le développement des compétences sociales et citoyennes. Les adolescents ont ainsi participé à des mobilités et à des temps de formation organisés par les partenaires universitaires et scolaires.

Les questions auxquelles la recherche tente de répondre sont les suivantes :

- Quelles étaient les motivations des adolescents pour participer au projet de mobilité internationale ?
- Comment cette expérience devient-elle un catalyseur de transitions identitaires pour les étudiants participants (déconstruction des stéréotypes, développement des compétences sociales, transformation du projet professionnel ?)



En partenariat avec



Cadre théorique

Le cadre théorique de notre recherche se base sur l'identité narrative et nous considérons la participation au programme Erasmus + comme turning point dans la vie des adolescents. L'identité d'un individu n'est pas le simple résultat d'un résumé des événements qui ont marqué sa vie. L'individu connaît le monde et se connaît lui-même à travers des récits et des narrations. Ces récits de leurs expériences, validés par la présence des autres, façonnent l'identité.

La capacité d'entrer dans un processus de changement, de s'ouvrir à un projet, se construit à travers la production d'un récit personnel et la collecte d'une histoire de vie. Nous élaborons l'histoire de notre vie et de nos expériences, nous composons un parcours de formation identitaire et nous reconfigurons les épisodes qui ont façonné notre histoire personnelle. Ainsi, nous restons ouverts à l'avenir et au changement.

L'identité narrative est une histoire sur « la manière dont je suis devenu la personne que je deviens ». Elle intègre des éléments du soi dans une double dimension : synchronique et diachronique. Sur le plan synchronique, l'identité narrative inclut différents rôles sociaux, valeurs et attitudes. Sur le plan diachronique, elle met en lumière la façon dont le soi d'hier est devenu le soi d'aujourd'hui, et comment ce soi aspire à devenir dans le futur (McAdams, 2018).

91

Notre méthodologie se base sur des entretiens narratifs. L'objectif de la méthode biographique est d'examiner comment cette cohérence unificatrice et signifiante entre les parties et le tout est produite.

L'articulation des expériences, telle qu'elle se manifeste lorsque l'individu parle de lui-même et de ce qu'il a vécu, n'organise pas ces expériences selon une logique chronologique ou causale, mais narrative.

Plus précisément, nous avons réalisé 40 entretiens avec les adolescents ayant participé au projet X, issus des trois pays partenaires (Grèce, France, Portugal). Le contenu de l'entretien portait sur leur décision de participer à la mobilité et sur le récit de cette expérience.

Les résultats mettent en avant les différentes motivations des jeunes ainsi que les métamorphoses identitaires, et tentent d'établir une typologie selon le pays d'origine. Ces résultats peuvent intéresser la communauté éducative et les décideurs politiques afin de valoriser cette participation dans les parcours scolaires et de dynamiser la participation des adolescents.

Encourager la mobilité des adolescents pourrait avoir des effets directs sur l'offre de formation initiale et continue des enseignants.



En partenariat avec



Références bibliographiques

Bruner, J., (2002)., Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?, Paris, Éditions Retz.

European Commission, (2021). Erasmus+ virtual exchange. Intercultural learning experiences. 2020 Impact report. Brussels, UE.

European Commission. ((2021). Data collection and analysis of Erasmus+ projects. Focus on education for environmental sustainability. Finally report. Brussels, EU.

Martucelli, D., ((2002))., Grammaires de l'individu, Paris, Folio Essais.

McAdams, D. (2018). « Narrative identity: What is it ? What does it do? How do you measure it?, Imagination, Cognition and Personality, 37, 3, p. 359–372



En partenariat avec



Parler émancipe, parler paralyse... Les effets différenciés de l'oral sur le bien-être et la confiance des élèves au cycle 3 dans les établissements homologués de Beyrouth

Maya CHALHOUB

Mots-clés : oral scolaire, bien-être psychologique, confiance en soi

Keywords: oral skills, psychological well-being, self-confidence

Problématique

Au cours de ces dernières décennies, l'éducation a connu une revalorisation des compétences orales (UNESCO, 2016) (OCDE, 2019). Les curricula internationaux, dont ceux du Québec, de la Belgique, de la France et du Liban, ont progressivement considéré l'oral comme une compétence transversale indispensable à la réussite scolaire, à l'insertion professionnelle et à l'implication citoyenne. Cependant, derrière ce consensus se dessine une réalité plus complexe : l'enseignement de l'oral ne produit pas toujours les effets positifs attendus. Si certains élèves s'épanouissent en prenant la parole, d'autres manifestent une angoisse intense pouvant aller jusqu'à présenter des signes de détresse psychologique : larmes avant un exposé, blocages, symptômes physiologiques de stress.

Cette ambivalence est particulièrement préoccupante au cycle 3 (9-12 ans), période cruciale où se construisent l'identité et la confiance en soi (Erikson, 1972), mais aussi où se forment les craintes liées au jugement social. Dans le contexte libanais, cette tension prend une dimension spécifique : les établissements homologués offrent un enseignement bilingue ou trilingue où le français, souvent utilisé comme langue d'enseignement principale, devient un outil central d'apprentissage et de communication. Cependant, pour certains élèves, cette immersion en français peut susciter une insécurité linguistique, ce qui peut accroître l'anxiété. De plus, les crises diverses que connaît le pays (économiques, sociales, politiques) affectent négativement la santé mentale des enfants (UNICEF, 2023).

Cette recherche interroge donc une tension fondamentale : dans quelle mesure les pratiques pédagogiques centrées sur l'oral au cycle 3 prédisent-elles le bien-être psychologique et la confiance en soi des élèves, et comment ces dynamiques émotionnelles se manifestent-elles dans les établissements homologués de Beyrouth ?

Cadre théorique

Cette recherche s'appuie sur un cadre théorique articulant trois champs disciplinaires complémentaires.



En partenariat avec



La théorie sociocognitive de Bandura constitue le socle central : l'auto-efficacité, définie comme la croyance en sa capacité à réussir une tâche, se construit à partir de quatre sources : les expériences de maîtrise (succès/échecs répétés), l'apprentissage vicariant (observation de pairs qui réussissent la tâche), la persuasion verbale (feedbacks de l'enseignant) et les états physiologiques et émotionnels (interprétation du stress). Dans le contexte de l'oral, cette théorie permet de comprendre comment les pratiques orales favorisent ou détruisent la confiance selon qu'elles offrent des expériences de maîtrise progressives, un modelage par les pairs et des feedbacks bienveillants (Bandura, 1997).

Le modèle de l'anxiété langagière développé par Horwitz, Horwitz et Cope éclaire les mécanismes par lesquels la prise de parole en langue seconde engendre une anxiété spécifique, distincte de l'anxiété généralisée. Cette « Foreign Language Anxiety » combine l'appréhension communicative, l'anxiété liée aux tests et la peur de l'évaluation sociale négative. (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986) Dans le contexte libanais, où le français est L2, l'insécurité linguistique (Ayoub, 2018) nommée « haine linguistique de soi » par Labov amplifie cette vulnérabilité (Labov, 1972).

Le modèle contrôle-valeur des émotions académiques de Pekrun complète ce cadre en montrant que les émotions dans les situations d'apprentissage résultent de deux évaluations cognitives : le contrôle perçu (L'élève estime-t-il pouvoir influencer le résultat ?) et la valeur perçue (L'activité est-elle signifiante ?). Les pratiques orales génèrent du développement lorsqu'elles suscitent des émotions positives ou modérément activatrices et de la détresse lorsqu'elles déclenchent des émotions négatives intenses qui désorganisent les ressources cognitives (Pekrun, 2006).

Enfin, les travaux de Bruner sur la dimension socio-constructiviste de l'oral permettent de comprendre que la parole en classe participe à la construction identitaire lorsqu'elle s'inscrit dans des interactions signifiantes et sécurisantes. (Bruner, 1983)

Méthodologie

Cette recherche adopte une approche mixte, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives pour une compréhension approfondie. Une enquête par questionnaire sera effectuée auprès d'environ 400 élèves et 60 enseignants du cycle 3 dans des établissements francophones homologués au Liban. L'échantillon, choisi par stratification (par établissement et niveau), sera sélectionné de manière aléatoire dans chaque strate afin de garantir une représentativité équilibrée. Les instruments comprendront des échelles mesurant l'auto-efficacité à l'oral, l'anxiété langagière, le bien-être scolaire et les perceptions des élèves sur diverses activités orales. Les questionnaires des enseignants porteront sur leurs pratiques déclarées, leur perception des difficultés des élèves à l'oral et leurs stratégies pédagogiques. Cette étape vise à mesurer la fréquence de l'anxiété liée à la prise de parole à l'oral et à

94



En partenariat avec



identifier des profils émotionnels. Une analyse par régression permettra de prédire l'effet des pratiques et perceptions enseignantes sur l'anxiété des élèves.

Des observations de classe et des entretiens semi-directifs seront menés auprès de 30 élèves (sélectionnés pour leurs profils contrastés) et 15 enseignants. Cette phase explorera les pratiques orales effectives, le vécu émotionnel des élèves, leurs stratégies de régulation et les perceptions des enseignants sur la gestion de l'oral dans un contexte plurilingue.

La triangulation des données quantitatives et qualitatives permettra d'éclairer les dynamiques émotionnelles complexes de l'oral et d'identifier les facteurs favorables à un enseignement qui stimule la confiance sans générer d'anxiété.

Résultats attendus et analyses

Cette recherche, actuellement en phase de démarrage, vise à produire des résultats à trois niveaux complémentaires.

Sur le plan descriptif, elle permettra de documenter la prévalence de l'anxiété liée à l'oral chez les élèves de 9 à 12 ans, d'identifier des profils émotionnels différenciés et de comprendre comment les élèves perçoivent subjectivement les situations orales et quelles méthodes de régulation ils mettent en œuvre.

Sur le plan explicatif, nous serons en mesure de déterminer les conditions pédagogiques, individuelles et contextuelles qui orientent les effets de l'oral vers le développement ou vers la détresse. Nous étudierons notamment comment les différentes modalités d'enseignement de l'oral (exposés individuels, débats en groupe, jeux de rôle) sont vécues émotionnellement par les élèves, comment le niveau de compétence linguistique en français influence ce vécu dans un contexte L2 et comment le climat de classe (sécurisant/compétitif) médiate la relation entre pratiques orales et bien-être. L'attention sera également portée à la question du dosage : existe-t-il un seuil d'exposition au-delà duquel la multiplication des pratiques orales devient contre-productive ?

Sur le plan transformatif, cette recherche ambitionne de proposer un modèle pédagogique adapté au contexte libanais permettant de concilier développement des compétences orales et préservation du bien-être. Les analyses identifieront les conditions favorables et les facteurs de risque. L'objectif est de fournir aux enseignants des repères concrets pour calibrer leurs pratiques de manière à créer un environnement à la fois exigeant et sécurisant.

Contribution scientifique et originalité

Beaucoup de travaux portent sur l'oral mais ils mesurent rarement l'impact émotionnel et les recherches en psychologie confirment le rôle des émotions dans les apprentissages, mais ne

95



En partenariat avec



ciblent pas spécifiquement l'oral au cycle 3 dans un contexte plurilingue. Les études sur l'anxiété langagière portent majoritairement sur l'enseignement supérieur ou secondaire.

L'originalité de ce travail réside dans son approche intégrative alliant didactique, psychologie et sociolinguistique, dans son ancrage dans un contexte plurilingue fragilisé par des crises multiples et dans sa visée transformative : non seulement comprendre, mais aussi proposer des pistes d'action concrètes pour une pédagogie de l'oral à la fois exigeante et bienveillante. Cette recherche apportera des données empiriques inédites sur une population (9-12 ans) et un contexte peu étudié, tout en modélisant les dynamiques émotionnelles complexes qui se jouent lors de la prise de parole en classe.

Bibliographie

Ayoub, C. (2018). *L'enseignement du français au Liban : enjeux linguistiques et didactiques*. Beyrouth: Presses de l'Université Saint-Joseph.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris: Presses universitaires de France.

Horwitz, M., & Cope, J. (1986, Juin). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, pp. 125–132.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 315–341.

96



En partenariat avec



Axe 3 : Les transformations de l'écosystème de l'Education (11h-12h)

Transformation de l'écosystème éducatif libanais : stratégies institutionnelles et dispositifs plurilingues pour le développement identitaire

Foutine EL-AZZI

Mots-clés : plurilinguisme, identité plurilingue, gestion des langues

Introduction et problématique

À l'échelle internationale, le plurilinguisme acquiert un intérêt croissant et s'affirme comme enjeu primordial dans plusieurs secteurs. Enjeu socio-politique (mobilité internationale, émigration), (Rosiak et al., 2024) ; enjeu économique (mondialisation, employabilité), (Pietrzyk-Kowalec, 2023) ; enjeu éducatif (compétences de communication plurilingue et pluriculturelle, didactique du plurilinguisme), (P21, 2011 et Lins et al., 2024) ; enjeu médical (neurosciences, psychologie), (Alladi, 2023 ; Saka et Merç, 2021) ; enjeu pour les instances internationales (UNESCO, l'OEP) et enjeu pour la recherche scientifique (Riande et Vilchis, 2024). Au Liban, le plurilinguisme constitue un phénomène multiséculaire. La phase plurilingue a enregistré l'entrée de plusieurs langues qui ont coexisté ou supplanté d'autres, sous différents statuts, relativement aux peuples qui ont gouverné. Depuis plusieurs décennies, l'arabe, le français et l'anglais dominent le paysage linguistique libanais, notamment dans le secteur de l'éducation où le plurilinguisme est stratégique, favorisé par l'État qui rend obligatoire l'apprentissage de la langue maternelle (l'arabe) avec deux langues étrangères dont une, est choisie comme langue d'enseignement et traitée à égalité avec l'arabe (Ayoub, 2022). Contrairement à la tendance mondiale, l'intérêt pour le plurilinguisme au Liban est décroissant, entraînant une transformation progressive et alarmante de son écosystème scolaire ! En effet, si l'engouement pour l'anglais semble grandissant comme partout au monde, une régression qualitative et quantitative est perçue principalement au niveau du français (CRDP, 2014) mais aussi de l'arabe (Lachkar, 2021). Ce déclin, lié aux mutations politico-sociales et économiques du pays, s'accompagne de défis structurels : émigration des enseignants qualifiés, fragilisation de la formation initiale et continue des enseignants, inadéquation des dispositifs pédagogiques et questionnements sur la validation institutionnelle des compétences linguistiques (Ayoub, 2022). Il découle aussi de perceptions identitaires archaïques, vis-à-vis des langues, fortifiées par loi accordant la liberté de l'enseignement. Ces perceptions -ne décrivant pas vraiment la réalité- sont persistantes, elles font de l'arabe la langue de l'islam, du français, la langue des chrétiens et l'anglais, une langue

97



En partenariat avec



neutre et internationale (Hafez, 2006). Cette configuration soulève deux enjeux sociétaux majeurs : l'émergence d'un trilinguisme hiérarchisé produisant des identités cloisonnées plutôt qu'une identité plurilingue inclusive et la disparition progressive du plurilinguisme aux dépens d'un bilinguisme appauvrissant (arabe-anglais) aux niveaux scolaire et universitaire.

Sur ce, un changement de perceptions vis-à-vis des langues n'est-il pas nécessaire ? Quel est alors le rôle des stratégies institutionnelles à ce niveau et comment influencent-elles les perceptions identitaires des enseignants et des élèves ?

Notre recherche interroge ainsi : comment les stratégies institutionnelles et les dispositifs plurilingues adoptés peuvent-ils concourir au développement identitaire des élèves et des enseignants dans le contexte éducatif plurilingue libanais ?

Cadre conceptuel

L'étude se basera sur trois axes conceptuels : 1) le plurilinguisme 2) l'identité plurilingue 3) la gestion des langues. Nous aborderons : dans le premier, le paradigme plurilingue, les différents concepts et les modèles conceptuels plurilingues (Aronin, 2022) ; dans le deuxième, à travers une approche centrée sur les dynamismes évolutifs des processus identitaires (Moore et Brohy, 2013), la plurilingualité (Aronin, 2022), les représentations identitaires (Hafez, 2006 et Auger et Kervan, 2010) et le sentiment d'appartenance (St Amand, Bowen et Lin, 2017 et Albert et al., 2003) ; dans le troisième, le management éducatif (Bush, 2020) et le cadre analytique du projet européen DYLAN.

98

Méthodologie de recherche

La recherche s'inscrit dans le paradigme constructiviste. Elle suit la démarche qualitative et se base sur la méthode ethnographique. Cette méthode étudie les pratiques linguistiques et les comportements des locuteurs dans leurs contextes socio-culturels et suppose l'immersion du chercheur. Elle s'appuie sur l'observation, les entretiens, l'analyse de documents, d'interactions et sur les méthodes visuelles. Une triple triangulation assurera la crédibilité de l'étude : triangulation théorique, de méthodes et de sources (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018 ; Aronin, 2022). Les outils qui seront utilisés sont l'étude de documents et l'observation à un niveau institutionnel, le focus groupe au niveau des élèves ainsi que l'entretien semi-directif au niveau des enseignants d'arabe, de français, d'anglais et les cadres. L'étude, s'engage à respecter les exigences éthiques. Elle se déroulera dans 6 établissements scolaires catholiques libanais. Deux qui dispensent un enseignement francophone de base, deux un enseignement anglophone de base et deux qui ont les deux filières en même temps.

Les premiers résultats : La recherche n'a toujours pas atteint cette phase.



En partenariat avec



Références bibliographiques

Aronin L., 2022, *An Advanced Guide to Multilingualism*. Edinburgh University Press.

Ayoub P., 2022, *Langues, Cultures et Plurilinguisme Au Liban*. L'Harmattan.

Bush T., 2020, *Theories of Educational Leadership and Management*. Sage.

Moore, D. et Brohy, C. (2013), « Identités plurilingues ». Dans Simonin, J. et Wharton, S. (dir), *Sociolinguistique au contact* (1), ENS.

Hafez, 2006. *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*. L'Harmattan.



En partenariat avec



Trust Matters: Exploring the impact of institutional trust on Erasmus+ participation decisions

Epameinondas PANAGOPOULOS et Andreas VASILOPOULOS

Research on Erasmus+ student mobility is grounded in multiple research fields and utilize diverse theoretical lenses (Shen et al., 2022). Several theories attempt to explain the process and outcome of mobility. Many studies adopted cultural psychological or sociological perspectives to explore the adaptation or cultural interaction of internationally mobile students. Despite the multiple interpretations that have been proposed (push-pull model, social capital, social choice), there are no studies that have examined the role of trust as a prerequisite for the decision to participate.

Studies from a social stratification perspective have examined the impact of class and gender on the opportunities, willingness and outcomes of Erasmus+ student mobility. The number of students participating in mobility programs corresponds to less than 20% of the student population in the EHEA and mobility is considered to concern a minority of HE students, who, in any case, can enjoy a more comfortable lifestyle (Ballatore & Ferede, 2013; Ballatore & Stavrou, 2017). Participation in the program is associated with a higher probability of originating from families with above-average income, as well as with parents who hold university degrees and occupy high-status professions. Finally, the social capital theory has also been used to examine the relationships formed, maintained or ended during mobility (Papakota & Mouratoglou, 2024).

The push-pull model, the most dominant theory in the current literature lays emphasis on either the factors that precipitate the decision of students to pursue their academic studies in foreign countries or those that operate within the host country, thereby rendering it comparatively more attractive than other potential destinations. In the end, it is a combination of both forces that explain student mobility (González et al., 2011). To a large extent, these issues are also related to the administrative - bureaucratic convergence between European universities. For example, the academic calendar, language requirements or academic conditions for the admission of mobile students differ greatly not only among European countries, but even among universities in the same country (López Duarte et al., 2021). In any case they are linked with the fear of prolonging studies.

These issues often create uncertainty and reinforce fears of falling behind in one's studies. So, in this context, the concept of trust emerges as a critical parameter. On this basis, the present study adopts a sociological perspective with the aim of investigating the effect that

100



En partenariat avec



trust in the institution, the university, or even the programme itself – the Erasmus+ programme – has on students' decision to participate in mobilities during the course of their studies and feel secure.

In the light of Sociology of Education, everyday social life as we know it would not be possible without trust. Therefore, it is important to consider the social context in which trust is formed in universities. The university environment can play an influential role in how students interact with and perceive their university or more specifically, their department. Furthermore, the way in which the actor makes choices based on the values it has incorporated. In this study, trust emerges as a formative dynamic and an important factor in shaping the culture of mobility.

Trust can also be defined as a subject's belief that the other subject in contact is trustworthy and will be true to the integrity of his/her words (Schlesinger, Cervera, & Perez Cabanero, 2016). Another definition, simpler but like the previous one, is when a subject considers the other subject trustworthy and establishes a relationship with him/her based on this approach (Bryk & Schneider, 2002). Trust can be divided into three types and these are a) interpersonal trust, b) organizational trust, and c) institutional trust. An alternative definition is both more concise and aligned with the preceding description. This alternative definition characterizes trust as a situation in which a subject considers another subject trustworthy and subsequently establishes a relationship with them (Bryk & Schneider, 2002). As mentioned above, it is possible to classify trust into three distinct categories and for this study we chose the institutional trust.

101

Institutional trust refers to the trust that individuals place in institutions and focuses on the systemic level. It analyzes the level of trust that individuals have in institutions. Institutions can shape the trust that social subjects have in them, as the institutions themselves structure the behavior of social subjects, and this implies predictability in terms of the level of trust that citizens will have in the future (Cerna, 2014). To a large extent, the "risk-trust-security" model encapsulates our main concern regarding the choice (or not) to participate in an Erasmus+ student mobility program.

The methodological approach will be mixed, combining both quantitative and qualitative techniques. A questionnaire will be used to collect quantitative data on trust, risk perception, and intention to participate, while semi-structured interviews will provide deeper insights into students' experiences and attitudes. The research population will include students from the University of Patras who have participated in the Erasmus+ program, as well as those who chose not to.



En partenariat avec



References

Ballatore, M., & Ferede, M. K. (2013). The erasmus programme in France, Italy and the United Kingdom: Student mobility as a signal of distinction and privilege. *European Educational Research Journal*, 12(4), 525–533. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.4.525>

Ballatore, M., & Stavrou, S. (2017). Internationalisation policy as a (re)producer of social inequalities: The case of institutionalised student mobility. *Rassegna Italiana Di Sociologia*, 58(2), 251–281. <https://doi.org/10.1423/87309>

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation.

Cerna, L. (2014). *Trust: What it is and Why it Matters for Governance and Education*. OECD Education Working Papers (108).

González, C. R., Mesanza, R. B., & Mariel, P. (2011). The determinants of international student mobility flows: An empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9396-5>

López-Duarte, C., Maley, J. F., & Vidal-Suárez, M. M. (2021). Main challenges to international student mobility in the European arena. *Scientometrics*, 126, 8957–8980. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04155-y>

Papakota, A., & Mouratoglou, N. (2024). The perceived impact of Erasmus+ learning mobility: European university students' views concerning their competences and employability. *Academia (Greece)*, 34, 76–105. <https://doi.org/10.26220/aca.4654>

Schlesinger, W., Cervera, A., & Perez-Cabanero, C. (2016). Sticking with your university: the importance of satisfaction, trust, image, and shared values. *Studies in Higher Education*, 42(12), pp. 2178–2194. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1136613>

Shen, W., Xu, X., & Wang, X. (2022). Reconceptualising international academic mobility in the global knowledge system: towards a new research agenda. *Higher Education*, 84(6), 1317–1342. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00931-8>

102



En partenariat avec



Social representation of the university and the perceived value of a degree among first-year students in Greece.

Andriana IOANNIDI et Georges STAMELOS

Key words: massification, value of the degree, social representation of “university.”

Research problem and theoretical framework

The value of higher education can be understood in two ways: the instrumental approach, which sees a degree as an investment in professional and economic advancement; and the intrinsic approach, which recognises education as having value in itself and being linked to knowledge, culture and personal development (Kromydas, 2017). The status of higher education has changed with the transition from elite to mass universities. A degree is no longer a marker of social distinction, but rather a 'standard' professional credential, and university studies are viewed as a self-evident path focused on employability (Trow, 2005). The dominance of market logic today has led to the commodification of education: degrees and skills are perceived as 'products' with an exchange value in the labour market rather than as indicators of knowledge and cultivation (Tomlinson, 2018). In the Greek context, a degree does not guarantee employment due to the impact of the financial crisis; however, young people still strongly associate it with professional prospects (Kyprianos, 2016; Stamelos, 2020). This raises the question of whether students exclusively perceive higher education through this instrumental dimension, which would imply a devaluation of its academic value.

103

This research aims to explore the social representation of the 'university' among first-year students in order to identify the value they attribute to their degree and higher education as a whole. This study forms part of a broader doctoral-level project. The research hypothesis is as follows: the social representation of the 'university' held by first-year students differs from the labour market reality.

Methodology

Social representations theory (Moscovici, 1963) was used to investigate students' perceptions, providing insight into how they had formed a socially and culturally influenced image of the 'university'.

Central core theory (Moliner & Abric, 2015) was also applied to help identify the most stable elements of a representation (the core) and the more flexible ones (the periphery). A mixed methods approach was employed, combining quantitative and qualitative data. For the



En partenariat avec



quantitative element, participants were asked to evaluate a series of statements about university studies and classify them into categories according to how characteristic they were deemed to be of the subject under study (Lo Monaco et al., 2012). In total, 1,047 questionnaires were collected.

For the qualitative part, 22 semi-structured interviews were conducted. The study was carried out with first year students at the University of Patras.

Results

From the quantitative data, it was found that the central core of students' social representation includes the following statements: "a path to improving my life", "a life experience I wanted to have", "a place where I can learn" and "a place to implement my career plan". The peripheral elements include statements such as: "an institution that gives me prestige and social recognition", "a place to build a good social network", "a predetermined path after high school" and "a way to get a degree and then see what happens". A thematic analysis of the qualitative data (Braun & Clarke) showed that, for most students, university is considered a one-way path after high school, linked almost exclusively to the need to obtain a degree as a prerequisite for employment: "It is a continuation of high school... a guaranteed degree for professional prospects" (Interview 3). Students view university as an obvious obligation with no real alternative and describe it as a secure investment in their professional future: "I see it as something necessary because nowadays I don't think you can achieve much without a degree" (Interview 21). The degree is strongly associated with stable employment, financial security and social status. Some students also view university as an opportunity to overcome difficult social or family circumstances, and as a means of social mobility: "I see how hard it is to work in the fields. It is very tough. That's why I think it is a great opportunity to study for a better future" (Interview 15). Only two students had a more realistic view, linking university to employment while also recognising labour market challenges. They combined the degree's value with benefits such as socialisation and personal growth.

104

Conclusions

For many students, it appears that university is considered an obvious next step after high school. Their perception of it is almost exclusively linked to the need to obtain a degree in order to find professional employment. School and family seem to reinforce the idea that "one must" go to university. However, this view largely lacks an understanding of the educational value of higher education, such as personal development, critical thinking and social contribution. Consequently, the degree is reduced to a "tool" for career advancement rather than being viewed as an educational and cultural experience. The research hypothesis appears to be confirmed: the students' view is incomplete because it focuses only on the



En partenariat avec



instrumental value of the degree; it is also mistaken because in Greece, a degree does not necessarily guarantee professional employment due to the ongoing financial crisis.

References

Kromydas, T. (2017). Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: Past knowledge, present state and future potential. *Palgrave Communications*, 3(1), 1-12.

Kyprianos, P. (2016). *The magic of the degree: Universities, graduates, social trajectories (1837–2015)* [Η μαγεία του πτυχίου. Πανεπιστήμια, απόφοιτοι, κοινωνικές τροχιές (1837–2015)]. Athens: Vivliorama.

Stamelos, G. (2020). *Transforming higher education: The democratization of the university and its limits* [Μετασχηματίζοντας την ανώτατη εκπαίδευση: Η εκδημοκρατικοποίηση του Πανεπιστημίου και τα όριά της]. Patras: HepNet Network Editions.

Tomlinson, M. (2018). Conceptions of the value of higher education in a measured market. *Higher Education*, 75(4), 711–727.

Trow, M. A. (2005). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*. UC Berkeley: Institute of Governmental Studies.

105

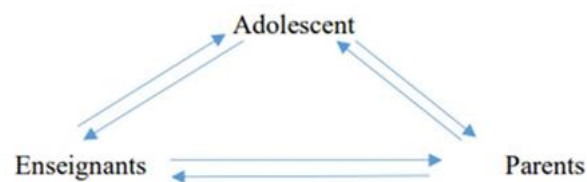
Mutations familiales et bien-être scolaire : repenser le leadership éducatif dans un écosystème en transformation

Marie FARHAT

Mots-clés : Leadership éducatif- Bien être scolaire- Ethique

Résumé

Les institutions éducatives sont aujourd'hui confrontées à des transformations sociales profondes, notamment celles liées à l'évolution des structures familiales et à la fragilisation des repères traditionnels. Les séparations, recompositions et situations monoparentales modifient durablement les rapports entre école, élèves et familles. Dans ce contexte, la question du bien être scolaire devient un enjeu central pour les politiques éducatives et les pratiques de leadership.



106

La présente communication s'appuie sur une recherche doctorale en sciences de l'éducation soutenue à l'Université Catholique de l'Ouest (France), publiée chez L'Harmattan en 2024 (L'adolescent, son environnement familial et sa scolarisation dans le Liban postmoderne). Cette étude s'inscrit dans la continuité des débats sur la transformation de l'écosystème éducatif (Axe 3 du congrès RUNES/AFIRSE-UNESCO 2026) et contribue à la réflexion sur un nouveau contrat scientifique et humain pour l'éducation, fondé sur l'éthique, la justice sociale et la reconnaissance.

Problématique

Comment le système éducatif peut-il répondre, de manière éthique et inclusive, aux conséquences des mutations familiales sur la scolarité et le bien-être des adolescents ? Quelles formes de leadership éducatif peuvent soutenir les équipes dans la gestion de ces réalités complexes, tout en maintenant une cohérence institutionnelle et un climat scolaire protecteur ?



En partenariat avec



Cadre théorique

Le travail s'appuie sur une approche pluridisciplinaire croisant :

- la carriérologie (Guichard, 2011), pour comprendre les parcours et les transitions des jeunes dans leur environnement familial et scolaire ;
- l'éthique du care (Gilligan, 1982 ; Tronto, 1993), comme fondement d'un leadership attentif aux vulnérabilités ;
- les théories du leadership éducatif (Fullan, 2001 ; Sergiovanni, 1992), pour définir les conditions d'un management participatif et humaniste au sein des établissements scolaires ;
- et la sociologie de la famille et de l'éducation (Dubet, 1994), pour analyser les effets sociaux et émotionnels des recompositions familiales.

Méthodologie

Une approche qualitative a été retenue, combinant :

- Entretiens semi-directifs menés auprès d'adolescents, de parents, d'enseignants et de chefs d'établissement issus d'écoles catholiques libanaises ;
- Une analyse thématique inductive des discours, visant à identifier les représentations et besoins perçus par les acteurs ;
- Une analyse interprétative croisant les dimensions psychologiques, sociales et institutionnelles.

107

Cette méthodologie, inspirée de la phénoménologie herméneutique (Van Manen, 1990), permet de saisir la complexité des vécus éducatifs à travers le prisme des relations école famille.

Résultats

Les premiers résultats montrent que la fragilité des repères familiaux entraîne souvent un sentiment d'insécurité affective chez les élèves, influençant directement leur engagement scolaire. Les enseignants se trouvent en première ligne pour compenser ces déséquilibres, mais manquent d'outils institutionnels pour le faire dans un cadre cohérent. La recherche révèle également l'importance du rôle du chef d'établissement comme médiateur entre l'école et les familles, garant de la cohérence éthique et du climat éducatif.

Sur la base de ces constats, une proposition de dispositif est élaborée : la création d'une cellule de médiation et de soutien éducatif intégrée à l'établissement. Ce dispositif associe enseignants, psychologues, parents et élèves, et vise à instaurer une culture de dialogue et de coopération.



En partenariat avec



Ce modèle expérimental favorise un leadership éducatif éthique, centré sur la relation, la responsabilité partagée et la justice relationnelle. Il contribue à la transformation des pratiques éducatives en favorisant la co-construction d'un environnement inclusif et bienveillant.

Conclusion

En articulant recherche scientifique et pratique éducative, cette communication met en lumière les conditions d'un renouveau du contrat éducatif à l'intérieur des institutions scolaires. Elle illustre comment la prise en compte des mutations familiales peut devenir un levier de transformation du système éducatif, en cohérence avec les objectifs du congrès : refonder l'éducation dans une perspective de durabilité humaine, sociale et éthique.

Références principales

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Farhat, M. (2024). *L'adolescent, son environnement familial et sa scolarisation dans le Liban postmoderne*. Paris : L'Harmattan.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco : Jossey-Bass.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge : Harvard University Press.

Guichard, J. (2011). *Construction de soi et identités professionnelles*. L'Harmattan.

Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York : Routledge.

108



En partenariat avec



Alliances entre éducations formelle et non-formelle en Guadeloupe pour une éducation à la nature territorialement située

Régine DONDON ZOU

Mots-clés : jardin, éducation formelle, éducation non formelle

Le double intérêt pédagogique et psychosocial de l'éducation par la nature est reconnu dans la littérature scientifique française (Martel & Wagnon, 2022). Une déclinaison de celle-ci est La classe dehors, un mouvement revendiqué en France par le collectif La Fabrique des communs pédagogiques¹ (Fabpeda). L'émergence de l'éducation par la nature en dehors du champ des éducations alternatives et de l'éducation non formelle (assurée par les associations, les centres de loisirs) est estimée à 2009². Les concepts d'écoformation (Pineau & Laroye-Carré, 2024, p.13) et d'approche culturelle de l'enseignement (Zwang, 2024, p.3) sont opérants dans la compréhension de ses impacts. L'éducation au développement durable (EDD) est naturellement associée à l'éducation par la nature car les référentiels d'action de cette éducation transversale définis dans les agendas politiques aux niveaux mondial, national et local- intègrent l'éducation à l'environnement dont elle découle historiquement. Le cloisonnement entre les éducations formelle et non-formelle ne résiste pas à la nécessité d'une approche systémique, pluridisciplinaire et transdisciplinaire consubstantielle à l'éducation à la nature.

109

Concepteurs de dispositifs en éducation non-formelle, des intervenant.es exogènes au monde scolaire guadeloupéen nouent des partenariats aux formats variables dans le cadre de projets inscrits dans l'éducation environnementale, incluse dans l'éducation au développement durable. Certains sont relatifs à la mise en place de jardins pédagogiques, souvent identifiés comme des jardins créoles.

Une particularité du jardin aux Antilles françaises est l'existence d'une référence culturelle et sociale au jardin créole. La matérialité du jardin créole dans l'éducation au développement durable a fait l'objet de réflexions antérieures (Dondon et al., 2025, p.4, 5).

Ses occurrences dans les actualités des territoires antillais sont des traces de sa montée en visibilité, ce qui sous-entend une demande sociale vis-à-vis de cet objet socio-éducatif (ibid.).

¹ <https://doi.org/10.3917/admed.184.0085>

² Zwang A., Ferjou C., Spanu A., 2021, "L'enseignement dehors", Géographie et cultures, 119. <https://doi.org/10.4000/gc.20118>



En partenariat avec



D'autres alliances portent sur l'appropriation, en terme de connaissance, d'éléments de la biodiversité locale. Une intervenante membre d'une association de promotion et de défense des abeilles (sauvages et domestiques) est concernée par ce point. Cette configuration socio-éducative pluricatégorielle est attendue eu égard aux prescriptions curriculaires de l'éducation au développement durable. Cependant, ses traductions dans le terrain éducatif sont plurielles. Cette pluricatégorialité engage les référentiels d'action propres aux praxis respectives des acteurs, des logiques éducatives nouvelles (Barthes & Champollion 2012, p.3, 5) s'appuyant sur des savoirs hybrides, à savoir locaux, professionnels, académiques (Lange & Kébaïli, 2019, p.6, 7) ainsi qu'un agenda et des actions communs. La question de savoir selon quelles modalités sont co-construits les projets de management de la biodiversité au sein des espaces scolaires en Guadeloupe est au cœur de cette recherche. Des stratégies et dispositifs pédagogiques sont possibles dans et par le jardin pour les deux champs d'éducation formelle et non-formelle, ce qui mobilise des facteurs d'agentivité et d'encapacitation, des impacts et des enjeux éducatifs. L'installation de jardins selon le dispositif Jaden an nou avait profité à 70 établissements scolaires en 2023 (Dondon et al., 2025, p.10). Des traces dans l'actualité montrent que ce phénomène socio-éducatif est toujours à l'œuvre. Ces jardins peuvent faire l'objet d'innovations technologiques (aquaponie) au regard des pratiques classiques, et aussi traditionnelles, de plantation en pleine terre. En éducation à la biodiversité, des supports pour un apprentissage sur la vie de l'abeille et l'importance de les protéger sont conçus et mobilisés.

110

La cohorte étudiée est formée de socio-professionnel.les investi.es dans un panel d'activités comprenant sans exhaustivité l'installation et l'animation de jardins, la formation de publics d'élèves ou d'enseignant.es, la mise en place d'un dispositif d'étude de l'abeille. Une approche systémique et praxéologique est ici adoptée : elle comprend une recherche documentaire dans l'actualité (papier et numérique) du territoire, articulée à une instrumentation qualitative avec des entretiens soumis aux parties prenantes de l'éducation non-formelle. La démarche vise à comprendre comment s'est opérée l'intégration de ces personnes à la sphère scolaire, et la nature des actions réalisées en éducation au jardin ou à la biodiversité. Dans le cas de l'éducation au jardin, l'existence d'un lien entre le projet et une représentation du jardin créole sera sondée. La communication proposée débute par la recension de contributions scientifiques nationales et internationales concernant l'éducation au jardin, et montrant que ce domaine est saillant dans le champ éducatif. Cela constitue une opportunité de mise en pédagogie conjointe pour l'éducation non-formelle et formelle, qui se traduit par des faits éducatifs qui seront décrits. Une troisième partie traite de la synthèse et de la discussion des résultats des entrevues avec les acteur.rices exogènes à l'Ecole, dans le but de dégager les traits suivants : profils de ces socio professionnel.les, jeux d'acteurs en établissements scolaires, actions réalisées, transactions consenties.



En partenariat avec



Bibliographie

Barthes A., Champollion P., 2012, « Éducation au développement durable et territoires : Évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ruraux. », Éducation relative à l'environnement, 10, p. 1-18. <http://journals.openedition.org/ere/1049>

Dondon Zou R., Colombo-Annette V., Antoine J., 2025, « Contributions du jardin créole à l'identité des Antilles françaises et à leur caractérisation comme territoires apprenants : pratiques socio éducatives et enjeux. », Faire classe dehors? , 1ères Rencontres Internationales de la Classe Dehors, Mai 2023, Poitiers, France, p. 599-617. <https://hal.univ-antilles.fr/view/index/docid/5294860>

Martel C. & Wagnon S., 2022, « L'école dans et avec la nature, la révolution pédagogique du XXIe siècle », ESF sciences humaines.

Pineau G., Laroye-Carré F., 2024, « Ecoformation ou écodéformation permanente à l'ère de l'Anthropocène. », Savoirs, 66, p.11-55. <https://doi.org/10.3917/savo.066.0011> .

Zwang A., 2024, « Pour en lire plus : Culture Éducation Écologie - Une approche contemporaine de l'enseignement. », Éducation <https://doi.org/10.4000/12ws1>

111



En partenariat avec



Expérimenter la « gouvernance participative » dans un cours sur la responsabilité sociétale des entreprises. L'application de la théorie des parties prenantes dans la gestion de cours pour enseigner les enjeux socio-environnementaux.

Yu ZHOU

Mots-clés : RSE, gouvernance participative, enseignement en management

L'un des principaux défis des établissements d'enseignement supérieur au cours de la dernière décennie est l'intégration de la durabilité dans leurs programmes d'études (Daniel, 2023; David & Tessier, 2023). Dans une approche systémique et une démarche collective, la question se pose sur l'identification des partenaires des enseignants et des chercheurs dans l'enseignement de ces enjeux. Dans le présent travail, nous nous focalisons le regard sur le jeune public étudiant qui constitue la partie prenante principale dans la gestion d'un cours pour un enseignant.

112

Problématique

Notre recherche s'articule autour de la problématique suivante : En quoi l'incarnation de la théorie des parties prenantes dans un cours sur la RSE sous forme de « gouvernance participative » permettrait-elle d'enseigner aux étudiants les enjeux socio environnementaux ? Cette problématique peut être décomposée en deux sous-questions : 1) Dans quelle mesure l'expérimentation permettrait-elle une meilleure compréhension des notions dans le cours telles que la gouvernance, les parties prenantes et l'éthique ? 2) En quoi cette expérience leur permettrait-elle d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences pour « transformer l'entreprise de l'intérieur » ?

Cadre théorique

L'ORSE (2022³) définit l'objectif de la gouvernance dans une optique de responsabilité sociétale comme « d'assurer la prise en compte des intérêts des différentes parties prenantes de l'entreprise ». Contrairement à la « gouvernance actionnariale », aussi appelée modèle shareholders, certains auteurs (Charreaux, 2011; Persais, 2013) évoquent la « gouvernance partenariale », modèle stakeholders qui tient compte de l'ensemble des parties prenantes (Freeman, 1984) et de leurs intérêts. S'agissant du rôle des parties prenantes, une gouvernance partenariale induit un changement majeur dans la position de ces derniers vis-

³ L'ORSE (2022), Abécédaire de la RSE



En partenariat avec



à-vis de l'entreprise : les stakeholders passent implicitement d'un statut de « géré » à un statut de « gouvernant », même si, en l'état, ceux-ci ne disposent pas du droit de décision ultime (Persais, 2013). Dans l'objectif d'une transition globale de la structure de l'économie, il est essentiel de prendre en compte l'ensemble des acteurs autour de la durabilité pour la faire advenir et notamment les impacts des activités de l'entreprise produits sur les parties prenantes.

Ainsi, dans notre projet de recherche, nous proposons d'analyser le rôle joué par les étudiants dans un cours, leur participation à la prise de décision liée à différents aspects du cours ainsi que les impacts de ces décisions sur leur participation dans les activités où ils sont attendus de proposer des solutions face aux problématiques socio-environnementales.

La méthodologie et les premiers résultats

Suivant l'approche de la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1995) et pratiquant l'opportunisme méthodique (Girin, 1989), notre recherche s'inscrit dans la continuité d'un projet de recherche qui a démarré en 2023 ayant réalisé deux itérations entre les années universitaires 2023-2024 et 2024-2025 dans le cadre d'un cours de « Management de la RSE » au sein d'une école d'ingénieur française. C'est un cours électif transversal de 30 heures découpées en 10 séances, assuré par une enseignante-chercheuse en sciences de gestion pour les étudiants ingénieurs en M1 en temps plein. Les deux premières expériences nous ont permis d'affiner notre méthodologie, en triangulant la documentation, les focus groupes avec les étudiants et l'observation participante.

La première itération (septembre-novembre 2023) qui a été menée auprès de 22 étudiants. Notre premier travail de terrain a mis en relief le besoin d'explicitier les objectifs et les outils pédagogiques pour accompagner les étudiants dans l'éducation au développement durable et l'alignement pédagogique ainsi que le potentiel de l'approche méthodologique de la théorie des parties prenantes dans la conception du cours dans son ensemble pour articuler les aspects théoriques et pratiques. Nous avons initié dès cette itération « un quart d'heure de gouvernance collective » comme une activité annexe dans le cadre du cours pour recueillir leurs avis sur les activités proposées mais surtout les impliquer dans la construction des règles du jeu dans le cours comme les sanctions et bonus à appliquer dans le système d'évaluation de leur travail au long de l'acquisition des compétences en cours.

La deuxième itération a été réalisée auprès de 12 étudiants (septembre -novembre 2024) ayant le même critère de sélection. Les analyses permettent de constater que la mobilisation de la théorie des parties prenantes est plus pertinente dans les activités pédagogiques que la conception globale du cours étant donné que les étudiants ne perçoivent pas systématiquement son application sans un débriefing explicite. En effet, cette méthode se heurte à de nombreuses réticences quant à l'implication des étudiants dans certaines

113



En partenariat avec



activités notamment les activités d'évaluations. Ces réticences sont le reflet d'une culture académique descendante.

C'est pourquoi, nous avons démarré une troisième itération (septembre – novembre 2025) avec les mêmes contenus tout en réorganisant les séances de « gouvernance participative » auprès de 23 étudiants. Au lancement du cours, nous avons commencé par un cours théorique (2h) en faisant travailler les étudiants sur les concepts (gouvernance, éthique, théorie des parties prenantes) pour qu'ils acquièrent une base de compréhension commune. Nous avons ensuite proposé l'activité (2h) dédiée à l'application des concepts mobilisés pour qu'ils imaginent et s'activent dans la gouvernance du cours (élection de délégué.e de classe, code de conduite en cours, système de bonus, critères d'évaluation par les pairs). Notre observation participante de cette séance de gouvernance participative montre que les étudiants ont acquis une bonne compréhension de la gouvernance et de la RSE ; les sondages et les entretiens avec les étudiants sont prévus à la fin du cours (novembre 2025).

Nous souhaitons recueillir les données qualitatives pour identifier les facteurs qui facilitent la compréhension des étudiants sur les notions RSE mais aussi les nouveaux éléments acquis dans le cours par les étudiants pour préparer leur carrière professionnelle face aux enjeux socio-environnementaux.

114

Références bibliographiques principales

Freeman, R. E. (1984). *Strategic management : A stakeholder approach*. Pitman Publishing, INC.

Girin, J. (1989). L'opportunisme méthodique dans les recherches sur la gestion des organisations. *Communication à la journée d'étude la recherche action en action et en question, AFCET, collège de systémique, Ecole centrale de Paris*.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1995). La production de la théorie à partir des données. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1, 183- 195.

Persais, E. (2013). RSE et gouvernance partenariale. *Management & Prospective*, 30(1), 69- 86.



En partenariat avec



Analyser les impacts des transformations actuelles et futures sur l'enseignement supérieur et les autres niveaux de formation

Eveline Ingrid AMOUGOU ep. BIAKOLO

Intention

La mise en vigueur du système LMD (Licence-Master-Doctorat) au Cameroun depuis octobre 2007 est venue transformer les enseignements secondaire et supérieur. En effet, après l'obtention du Baccalauréat (toutes séries confondues), chaque apprenant qui voudrait poursuivre ses études supérieures choisit sa filière en s'inscrivant dans une université de son choix ou dans une école de formation professionnelle. Dans cette perspective, l'on s'interroge sur la pertinence des enseignements ayant pour objectif de renforcer les compétences académiques et professionnelles des apprenants. On ne peut véritablement répondre à cette interrogation quand on sait que dans un pays en voie de développement comme le nôtre, l'éducation de qualité demande de gros investissements.

Néanmoins, trois périodes mettent en exergue l'enseignement supérieur au Cameroun

115

- D'abord, de 1962 à 1992, l'enseignement supérieur était constitué d'une seule université, appelée université fédérale du Cameroun, issue de l'École Normale Supérieure de Yaoundé et qui devient en 1974, l'université de Yaoundé. Cette institution universitaire avait pour ambition de former des cadres administratifs d'une part, et d'autre part, de promouvoir les autres domaines de formation tels que la santé, la technologie, la linguistique...

- Ensuite, la période allant de 1993 à 2005 consacre l'érection des centres universitaires en des universités d'État à savoir les universités de Douala, de Dschang, de Yaoundé I (Ngoa Ekélé) et II (Soa). On assiste aussi pendant cette période à la naissance des IPES (Instituts Privés d'Enseignement Supérieur) ainsi que des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) publics tels que les IUT de Douala, de Dschang et Ngaoundéré ; avec des effectifs considérables des étudiants dans ces grandes Écoles de formation publiques et privées.

- Nous avons eu plusieurs avancées au Cameroun. Au premier rang de ces avancées figurent la relance du cycle doctoral et la réouverture des concours dans les Écoles Normales Supérieures. Grâce à la mobilisation conjointe des 11 recteurs et vice-chanceliers des universités publiques, 600 doctorants seront recrutés dans les prochains jours et entièrement financés par les budgets universitaires.

- Deuxième avancée majeure la prise en charge des auditeurs libres formés depuis 2022. Conformément aux instructions présidentielles plus de 1000 auditeurs libres seront recrutés d'ici Janvier 2026.



En partenariat avec



- Enfin, pour la période de 2005 à nos jours, elle marque l'évolution progressive des étudiants dans les universités d'État. En effet, on dénombre plus de 195 000 étudiants en 2010, donc 166 000 étudiants inscrits dans les universités d'État. Face à la montée en puissance des étudiants, il est primordial de créer, de réhabiliter les institutions universitaires et d'améliorer davantage la qualité des enseignements.

En somme, les institutions universitaires de nos jours connaissent de profondes transformations dues à la mise en œuvre du système LMD. Ce qui offre la possibilité à chaque apprenant de choisir sa filière et son École de formation académique et/ou professionnelle. Ces institutions universitaires (publiques et privées) permettront également dans le futur de renforcer les compétences académiques et d'améliorer davantage une éducation de qualité au Cameroun.



En partenariat avec



**Congrès scientifique international
RUNES/AFIRSE, en partenariat avec
l'UNESCO, l'Université Gustave Eiffel,
et la revue scientifique
*La Recherche En Éducation***



**Le renouvellement du contrat scientifique pour
l'Éducation**

**Savoirs, connaissances et enjeux dans/pour
la société**

117

Résumé des symposiums et ateliers du vendredi 20 février 2026



En partenariat avec



VENDREDI 20 FEVRIER 2026 - UNIVERSITÉ GUSTAVE EIFFEL

(Bâtiment Bienvenue – Champs sur Marne, 77, France)

Symposiums

Axe 3 : Les transformations de l'écosystème de l'Éducation 3

Opportunités et défis de la massification de l'internationalisation de l'enseignement supérieur grâce aux alliances d'universités européennes : l'expérience de PIONEER 120

Dans le cadre d'un renouveau d'un contrat éducatif, comment porter la parole étudiante auprès de la gouvernance universitaire ? 123

Ateliers

Axe 4 : Les analyses de la performance en Education

Vision and mission of higher education: The goal of equality, diversity, and inclusion 125

Axe 3 : Les transformations de l'écosystème de l'Education

118

Internationalization Abroad: Greece as a destination for international students 128

Accorder une voix aux enseignant·es dans la prise de décision relative à leur profession : une solution pour mieux affronter les problématiques d'attractivité et de rétention? 131

Gender equality strategies in the age of global rankings: The influence of gender equality indicators on Higher Education and the application of gender equality practices 134

Profils motivationnels des étudiant·e·s universitaires et modes d'enseignement : repenser l'engagement dans l'univers virtuel de l'éducation 136

Après 7 années passées dans le 5e monde Retours et réflexions sur 3 formes éducatives, entre inadaptations, apories et défaillances 138

Refonder le contrat scientifique de l'éducation : créativité et esprit critique comme leviers de transformation de l'écosystème éducatif 139

Axe 4 : Les analyses de la performance en Education

La valorisation du patrimoine linguistique et culturel des élèves plurilingues : Quels enjeux pour la construction d'une école et une société inclusives ? 142

Los valores en un contexto de cambio 144

Avec l'image former la pensée critique 147



En partenariat avec



Axe 3 : Les transformations de l'écosystème de l'Education

Educar en la Inclusión en la Argentina: Una aproximación a experiencias formativas desde la antropología en Educación Superior	161
Le bien-être des enseignants libanais en contexte de crises multiples : entre résilience et subsistance.....	164



En partenariat avec



Symposium 1

Axe 3 : Les transformations de l'écosystème de l'éducation

Opportunités et défis de la massification de l'internationalisation de l'enseignement supérieur grâce aux alliances d'universités européennes : l'expérience de PIONEER

Sylvie CHEVRIER, Catarina FERREIRA DA SILVA, Maria EKSTRÖM et Sylvie MERCIER

Résumé global

Ce symposium analyse la massification de l'internationalisation des formations de l'enseignement supérieur dans le cadre de l'alliance d'universités européennes PIONEER, en s'appuyant sur l'exemple des Programmes hybrides (BIPs) d'ERASMUS+, qui permettent à de larges groupes d'étudiantes et d'étudiants de conduire des projets internationaux.

L'objectif du symposium est de partager une analyse critique des opportunités et des défis de la massification de l'internationalisation à travers les dispositifs BIP en s'appuyant sur 3 années d'expérience des partenaires de l'alliance PIONEER. A travers quatre communications articulées d'enseignantes-chercheuses de différentes universités de l'alliance, ce symposium rappelle les enjeux de la massification de l'internationalisation, il introduit les programmes hybrides (BIPs) comme dispositifs de massification de l'internationalisation et de formation par une approche par projets, il recense les bénéfices de ces programmes pour les différentes parties prenantes et, enfin, il dresse le bilan des défis et des perspectives d'amélioration continue pour poursuivre le passage à l'échelle de l'internationalisation des parcours de formation.

Ce symposium contribue ainsi aux thématiques du congrès concernant les transformations de l'écosystème de l'éducation et le nouvel univers virtuel de l'éducation et de la formation.

Le symposium s'organise autour de quatre communications portant respectivement sur les 4 axes suivants :

Les enjeux de la massification de l'internationalisation

Cette communication examine comment une internationalisation massive des parcours des étudiants répond à des objectifs stratégiques. Elle vise à accroître l'employabilité des diplômés sur le marché du travail européen, à favoriser la circulation des compétences et à former des citoyens européens porteurs de valeurs fondamentales telles que la démocratie et la liberté d'expression, la diversité et l'inclusion. Cette ouverture internationale, rendue

120



En partenariat avec



accessible à un public plus vaste par les alliances d'universités et les dispositifs BIP, contribue aussi à la cohésion européenne, à l'innovation et à la compétitivité de l'espace éducatif européen.

Les BIPs comme dispositifs de massification de l'internationalisation

Cette communication précise les contours du dispositif Blended Intensive Programmes (BIPs). Elle montre les opportunités offertes aux étudiants à travers des exemples concrets de BIPs mis en œuvre dans l'alliance PIONEER. Elle montre comment ils permettent de démocratiser l'accès à la mobilité internationale, en particulier dans des filières ou pour des étudiants habituellement moins mobiles grâce à un financement spécifique ERASMUS+. La communication met également en évidence les prérequis au montage de tels projets : une coordination institutionnelle forte, une pédagogie de projet, une forte collaboration des équipes, et l'intégration de compétences professionnelles, toujours à partir d'illustrations.

Les bénéfices de l'internationalisation par les BIPs pour les étudiants, enseignants et partenaires professionnels

Cette communication détaille les bénéfices pour les étudiants ; la participation aux BIPs développe l'autonomie, les compétences interculturelles et la mobilité professionnelle. Les enseignants bénéficient de collaborations interdisciplinaires et d'innovations pédagogiques, tandis que les partenaires professionnels construisent des réseaux de jeunes talents et participent à la formation des futurs salariés européens. L'ensemble contribue à l'amélioration continue des parcours et au rayonnement de l'enseignement supérieur européen.

121

Les défis et perspectives d'amélioration continue des BIPs pour l'internationalisation des parcours

La massification de l'internationalisation soulève des défis organisationnels et pédagogiques (harmonisation des calendriers, reconnaissance des acquis, inclusion des étudiants moins favorisés, adaptation aux contraintes locales, mobilisation de partenaires externes). La communication propose de croiser les retours d'expérience pour améliorer la qualité, l'accessibilité et l'impact des BIPs. Elle insiste sur la nécessité d'un accompagnement renforcé, l'intégration des dispositifs dans les cursus, et une réflexion sur le suivi et l'évaluation des effets à moyen terme pour tous les acteurs, en lien avec les priorités européennes.

En conclusion, la proposition montre par des exemples concrets que la massification de l'internationalisation par les BIPs est une voie d'avenir pour l'enseignement supérieur européen : elle favorise la mobilité, l'inclusion et la professionnalisation d'un nombre croissant d'étudiants tout en contribuant à la consolidation des valeurs et des compétences



En partenariat avec



européennes. Les alliances d'universités et les dispositifs hybrides incarnent ce renouveau, appelant à une amélioration continue des pratiques et à un partage d'expériences pour renforcer les bénéfices et lever les défis liés à l'internationalisation massive des formations.

Références

Marinoni, G., Pina Cardona, S.B., (2024) L'internationalisation de l'enseignement supérieur : Tendances actuelles et scénarios futurs, RAPPORT DE LA 6ème ENQUÊTE MONDIALE DE L'AIU, 306 pages.

De Wit, H., Howard, L., Egron-Polak, E. (2015), L'Internationalisation de l'enseignement supérieur, Parlement européen, commission de la Culture et de l'Éducation, 374 pages.



En partenariat avec



Symposium 2

Axe 3 : Les transformations de l'écosystème de l'éducation

Dans le cadre d'un renouveau d'un contrat éducatif, comment porter la parole étudiante auprès de la gouvernance universitaire ?

Jamila AL-KHATIB, Jesús CASTENADA RIVERA, Olivier COSNEFROY, Ilia MARTAYAN, Florence ROUYER

Depuis une vingtaine d'années, les universités francophones connaissent une reconfiguration profonde de leurs modes de gouvernance, marquée par l'influence croissante du New Public Management et des logiques d'efficacité institutionnelle (Musselin, 2017). Dans ce contexte de transformation, la question de la participation étudiante émerge non seulement comme un impératif démocratique, mais comme un enjeu constitutif du renouvellement du contrat éducatif liant les étudiants aux institutions d'enseignement supérieur.

Bien que les universités affirment leur volonté d'inclure davantage les étudiants dans les processus décisionnels (conseils, comités de programme, associations représentatives ou dispositifs numériques de consultation), un écart se manifeste entre ces discours et les modalités concrètes de participation où la place est laissée plus volontiers en faveur d'acteurs externes au monde universitaire (Stuppia et Haute, 2021). Souvent cantonnée à des statuts essentiellement consultatifs, la voix étudiante apparaît fragilisée par des asymétries d'information, une professionnalisation croissante de la gouvernance universitaire et une faible reconnaissance des savoirs issus de l'expérience étudiante (Pigé, 2019).

Or, nous pensons que porter la parole étudiante est devenu un préalable essentiel à une université réellement inclusive. Ainsi, redéfinir le contrat éducatif de l'enseignement supérieur, entendu comme l'accord social, politique et pédagogique définissant les droits, les responsabilités et les finalités de la formation universitaire, signifie reconnaître l'étudiant comme un acteur à part entière de la production des savoirs, du pilotage des programmes pédagogiques et de l'amélioration des conditions d'étude (Mazier et al, 2014). Cela implique de considérer les dispositifs participatifs des étudiants, non seulement comme des instruments de consultation, mais comme des espaces de co-construction des normes et des orientations de l'université, et comme une expérience citoyenne et politique au sein de l'institution.

Dans ce contexte, quels dispositifs sont-ils mis en place et comment peuvent-ils contribuer à un renouveau du contrat éducatif de l'enseignement supérieur ? Est-ce que la « voix étudiante », en tant que partie prenante, peut-elle constituer un levier de transformation de la

123



En partenariat avec



gouvernance universitaire et de reconnaissance des étudiants comme co-constructeurs légitimes de l'établissement ?

L'objectif de notre symposium est d'analyser les formes, conditions et effets de la participation étudiante à la gouvernance universitaire au travers de quatre exemples concrets de dispositifs mis en place à l'échelle d'une université ou d'un espace européen et en discussion avec une méthodologie permettant la mise en place d'un espace de discussion entre parties prenantes.

Références bibliographiques

Stuppia, P. et Haute, T. (2021). La « démocratie de l'abstention » à l'université Constante historique ou nouvelle défiance envers la représentation étudiante ? *Agora débats/jeunesses*, 88(2), 7-25. <https://doi.org/10.3917/agora.088.0007>.

Pigé, B. (2019). Gouvernance des Universités, le paradoxe de la représentation des parties prenantes. 2019. hal-04642992

Mazier, J. L., Testi, J., & Vila, R. (2014). 10. Les voies multiples de la représentation en situation de délégation ratée : agir au nom des étudiants. In A. Mazeaud (éd.), *Pratiques de la représentation politique*. Rennes: Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.72701>

Musselin, C. (2017). La grande course des universités. Presses de Sciences Po.

124



En partenariat avec



Ateliers

Axe 4 : Les analyses de la performance en Education

Vision and mission of higher education: The goal of equality, diversity, and inclusion

Konstantina PIRGIOTAKI et Georges STAMELOS

Keywords: Higher Education, Vision and Mission, Strategic Planning, Equality – Diversity – Inclusion

According to a recent UNESCO report, "education can be seen as a social contract" (UNESCO, 2025, σ. 15). The social contract includes rules, commitments, and principles that have been put in place either through a regulatory framework or through cultural traditions and assumptions.

At the beginning of the 20th century, education aimed to develop citizenship through "compulsory schooling," whereas today, education needs to be redesigned to prepare citizens to cope with the risks and challenges of humanity's future. An important development is that this goal runs through all levels of the education system and extends to lifelong learning. Consequently, it also includes higher education.

The social contract should be based on the general principles of human rights (inclusion – equality, cooperation – solidarity, collective responsibility – interconnectedness) and governed by the fundamental principles of ensuring the right to quality education and strengthening education as a public good (UNESCO, 2025, pp. 127 - 128) throughout a person's life. To establish a new social contract for education, changes and innovations must be made at the individual and collective levels.

Universities should play an active role in shaping the new social contract and the future of education. Higher education should be "strong, autonomous, reliable, and innovative" in order to contribute to the construction of the social contract.

Education—knowledge, research, and engagement with society—are fundamental missions in higher education and should remain strong and unshaken by unstable factors (e.g., funding, organization, etc.). However, the same report highlights the need to renew the mission of institutions (UNESCO, 2025, σσ. 78-79).

125



En partenariat avec



Education and research remain key priorities for higher education, but students now will need to develop other socio-cultural skills in order to cope with the ever-changing living and working environment.

The EUA study "Trends 2024, European higher education institutions in times of transition" confirms that the primary mission of universities and higher education institutions is as places of education, new knowledge production, and research, but the mission of institutions for internationalization (83%), innovation (80%), collaboration with industry and entrepreneurship (76%), sustainable development (76%), and social inclusion and equality (73%) (Trends 2024, 2024, p. 37).

"Quality education" and "inclusion and gender equality" are two of the six key priorities of the European Education Area until 2025 and promote the first pillar of social rights, which proclaims "the right to quality and inclusive education, training, and lifelong learning." (European Commission, 2020, pp. 6-10)

The triptych of equity, diversity, and inclusion (EDI) is a key priority in the European Higher Education Area⁴ until 2030 (EHEA, 2020). Within the framework of the Bologna Process, at the Ministerial Conference in London in 2007, the establishment of a common strategy in the EHEA was discussed for the first time. Institutions are invited to submit a comprehensive plan based on the vision and mission of each institution. Higher education institutions should have included strategies⁵ in their strategic planning and set goals and priorities that confirm their alignment with the above.

The above outlines the international and European environment in which European universities, including Greek ones, are called upon to develop and operate.

In this research paper, we will attempt to analyze the discourse and policies of Greek public higher education institutions. We will explore possible comparisons and discrepancies with the international and European context. To achieve this, we will focus on the strategic planning of each institution. This analysis will provide information on the Greek public higher education system in relation to the international and European context, while also

126

⁴ Hereinafter referred to as EHEA. The European Higher Education Area was established at the meeting of 29 Ministers of Education in Bologna, Italy, in June 1999, with the signing of the Bologna Process, in which the signatories recognize that a Europe of knowledge is a key factor in social and human development and is capable of equipping citizens with the necessary skills, skills, and knowledge to meet the challenges of an ever-changing economic and social environment. The Ministerial Conferences will be held every two years in a different location and will have a specific agenda. (Hans De Witt, 2015)

⁵ According to Stamelos et al (Educational institutions and programs: organization, planning, monitoring,, 2022, σ. 12) "Strategic planning reflects the strategy that is necessary for an organization or business to achieve its purpose and mission in a constantly changing environment." Strategy is the implementation of a series of activities that contribute to the realization of the organization's vision." Also, according to Bryson (2018), strategic planning can help the organization answer three basic questions: a) Where is it now, b) Where does it want to go, and c) How will it get there?



En partenariat avec



highlighting possible differences between institutions. Particular emphasis will be placed on the triptych of "Equality, diversity, and inclusion."

It should be noted that in Greece, there is a relevant legislative framework that establishes both the obligation to have an explicit national strategy for higher education (Law 4009/2011) 4 and institutional strategic plans. The National Quality Assurance Agency is responsible for both creating appropriate standards and monitoring their quality and implementation.

Programmatic agreements, or "academic development programs," are concluded between the Ministry and the institutions, which define "the objectives, educational and research profile, strategy, and structure within the framework of each institution's mission," within the state subsidy. A qualitative change was brought about by Law 4653/2020, according to which the ETHAE sets quantitative quality indicators based on which 20% of the state subsidy per institution is allocated or not.

References

EHEA. (2020). Communiqué. Rome. Ανάκτηση 08 02, 2022, από https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

Hans De Witt. (2015, 3rd). The Sorbonne and Bologna Declarations on European Higher Education. doi:<http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2000.18.6850>

Michael Gaebel, T. Z., Gaebel, M., & Zhang, T. (2024). European higher education institutions in times of transition. Ανάκτηση 06 2025, από <https://www.eua.eu/publications/reports/trends-2024.html>

Stamelos G, Vassilopoulos, A., Kavasakalis, A., & Frounda, M. (2022). Educational institutions and programs: organization, planning, monitoring,. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. doi:<http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-106>

UNESCO. (2025). Ένα νέο κοινωνικό συμβόλαιο για την Εκπαίδευση. UNESCO. doi:<https://doi.org/10.54675/VUIA4099>

127



En partenariat avec



Axe 3 : Les transformations de l'écosystème de l'Éducation

Internationalization Abroad: Greece as a destination for international students

Andreas VASIPOULOS

Keywords: internationalization of higher education, international students, Erasmus+ mobility

The present study addresses the issue of the internationalization of Greek higher education. A matter that has emerged as a priority for both the Greek government and the universities themselves in recent years. The text places particular emphasis on the dimension of internationalization of higher education (HE) that concerns internationalization abroad. The dimension of HE internationalization abroad focuses on the movement of students, staff and study programmes across national borders. International students, and students who attend a study programme abroad for a specific period of time, e.g. as part of their participation in a mobility programme, are perhaps the most obvious examples of internationalization abroad.

It is evident that university institutions are entrenched within the social structure of individual nation states. Consequently, they may be subject to geopolitical dynamics and act as agents within them. Furthermore, they may assume pivotal roles at both regional and global levels within the emerging, highly competitive global higher education services provision sector (Moscowitz and Sabzalieva, 2023, p. 150). A plethora of studies have demonstrated how higher education (HE) institutions have been employed by national governments to exert geopolitical influence (Mittelmeier et al., 2021). Institutions themselves are also in a position to exert their own influence, as evidenced by the European University Alliances and the ongoing discourse on global rankings (Marques and Graf, 2023; Shahjahan and Morgan, 2016).

This influence may be used to enhance their international profile, strengthen their research output, or develop significant strategic partnerships.

Research in this field describes the personal and professional benefits of studying abroad at the level of higher education, both for individuals and their institutions (Mittelmeier et al., 2021; Henard et al. 2012).

In the specific case of Greece, its geographical location and its status as a member of the European Union since 1980 and of the European Higher Education Area since 1999 could form

128



En partenariat avec



a solid basis for enhancing the attractiveness of Greek universities, primarily at regional level and, secondarily, at international level. However, it would not be inaccurate to posit that the country has never pursued a systematic policy of attracting students, especially from neighbouring countries in the Balkans, North Africa and the Middle East.

The present study has two main objectives. Firstly, it will provide a comprehensive overview of the concept of internationalization in Greek higher education, as reflected in the relevant legislative texts and the objectives of HE internationalization policies over time. It aims to elucidate the evolution of the institutional 'capacity' of Greek universities to develop initiatives aimed at shaping or enhancing their attractiveness at regional and international level. Secondly, the study analyses the efficacy of these initiatives, as evidenced by the number of international students attracted by Greek higher education institutions (HEIs) and incoming Erasmus+ mobility.

The methodology employed is qualitative, encompassing document analysis, and focuses on legislative texts, including laws, explanatory reports, and reports of the Scientific Committee of the Greek Parliament. Additionally, statistical data from the Hellenic Statistical Authority (<https://www.statistics.gr/>) and European Union databases on international students in Greece and incoming mobility (<https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/eheso>) has been utilized.

129

The study's findings indicate that Greece has historically lacked a systematic and coherent policy to attract students, particularly from neighbouring regions such as the Balkans, North Africa, and the Middle East. Additionally, there has been an absence of a cohesive internationalization strategy. In recent years, there has been an evident emergence of a commitment to the formulation of internationalization policies. It appears that the Greek state has delegated the responsibility for the development and implementation of such policies to the academic institutions of higher learning.

References

Hénard, F., Diamond, L., & Roseveare, D. (2012). Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice. *IMHE Institutional Management in Higher Education*, 11(12), 2013

Hénard, F., Diamond, L., & Roseveare, D. (2012). Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice. *IMHE Institutional Management in Higher Education*, 11(12), 2013

Marques, M., & Graf, L. (2024). Pushing Boundaries: The European Universities Initiative as a Case of Transnational Institution Building. *Minerva*, 62, 93–112



En partenariat avec



Mielmeier, J., Riesen, B., Gunter, A., & Raghuram, P. (2021). Conceptualising Internationalisation at a Distance: A “Third Category” of University Internationalisation. *Journal of Studies in International Education*, 25(3), 266–282. <https://doi.org/10.1177/1028315320906176>

Moscovitz, H., & Sabzalieva, E. (2023). Conceptualising the new geopolitics of Higher Education. *Globalisation, Societies and Education*, 21(2), 149–165. <https://doi.org/10.4337/9781788974981.00037>



En partenariat avec



Accorder une voix aux enseignant·es dans la prise de décision relative à leur profession : une solution pour mieux affronter les problématiques d'attractivité et de rétention?

Virginie CHANTAL-BOSSUT et Christine HAMEL

Mots-clés : enseignant·es, condition enseignante, reconnaissance

À l'échelle internationale, des enjeux préoccupants comme la rétention et l'attractivité de la profession enseignante persistent en Éducation (Dupriez et al., 2023; Janosz et al., 2017 ; Mukamurera et al., 2023 ; Sirois et al., 2022; Tardif et Mukamurera, 2023). Au Québec plus particulièrement, ces enjeux affectant le système scolaire ont impacté l'environnement de travail des enseignant·es du primaire et du secondaire, entre autres par le biais de contraintes organisationnelles (p. ex. compressions budgétaires, nouvelle gestion publique, reddition de comptes), transformant ainsi la condition enseignante (Tardif et Mukamurera, 2023). Présentement, le personnel enseignant semble enlisé dans des logiques organisationnelles (Guéguen et Malochet, 2014) qui foisonnent de prescriptions entourant leurs missions et l'organisation de leur travail : lois, règlements, discours politique, réformes, référentiel de compétences, cadre éthique et légal (Maxwell et al., 2024; Sirois, 2024; Tardif, 2013). Des écarts sont d'ailleurs perceptibles entre le travail prescrit et le travail réel (Chang, 2023; Kamanzi et al., 2017; Maranda et Viviers, 2011; Rojo et Minier, 2015; Tardif et Levasseur, 2010). Dans les faits, comme le travail des enseignant·es est structurellement défini par les décisions des hautes instances scolaires (Guibert et al., 2022; Maxwell et al., 2024), ce sont des acteur·rices externes qui explorent les enjeux vécus par les enseignant·es alors que les perspectives de ces dernier·ères devraient être prioritairement considérées (Gavish & Friedman, 2010; OCDE, 2020; Tompkins, 2023; UNESCO, 2021). Aux vues de cette dynamique, des chercheur·euses sont d'avis que les enseignant·es devraient avoir un pouvoir décisionnel dans les changements affectant directement leur travail (Houltfort et Sauvé, 2010; Laurin, 2023). Plus largement, l'action éducative devrait tenir compte des enjeux rapportés par les différents acteur·ices en éducation et, le cas échéant, considérer le discours des praticien·nes, ne se reposant donc pas uniquement sur les chercheur·es, les décideurs politiques et les expert·es (Attias-Delattre et al., 2023).

131

Cela dit, à l'heure actuelle, en dépit du rôle central qu'ont les enseignant·es au sein du système éducatif québécois (Dufour et Dumont, 2004; Homsy et al., 2019), une considération moindre est accordée à leur voix et leur pouvoir d'agir se veut assez limité. Cette réalité renvoie à l'enjeu de reconnaissance.



En partenariat avec



Le manque de reconnaissance, qui peut éloigner les enseignant-es de la carrière en enseignement (Podolsky & al., 2016), a récemment été identifié comme l'un des risques psychosociaux du travail (RPS) chez les enseignant-es par l'Institut national de santé publique du Québec (Pelletier et al., 2025). L'exposition marquée aux RPS peut avoir des impacts majeurs sur la santé mentale (stress, détresse, dépression, absentéisme, épuisement, intention de quitter son emploi, etc.) (Vlasie, 2021). Malheureusement, c'est ce que nous constatons chez bon nombre d'enseignant-es au Québec (Doudin et al., 2011; Pelletier et al., 2025). En cohérence avec les objectifs des Nations Unies dans le cadre du programme de 2030 en éducation (UNESCO, 2024) de même qu'avec la Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire (ministère de l'Éducation, 2022), ce contexte renvoie à la nécessité de mieux comprendre les facteurs associés à la reconnaissance perçue par les enseignant-es de sorte à privilégier les moyens appropriés pour les attirer et les préserver au sein du système scolaire.

S'inscrivant dans l'axe 3 du congrès, cette communication se rattache à une recherche doctorale dont les objectifs sont respectivement de (1) documenter les facteurs associés à la reconnaissance perçue par les enseignant-es et (2) d'identifier les moyens à privilégier pour renforcer la reconnaissance des enseignant-es. D'abord, nous aborderons la théorie de la reconnaissance sociale d'Honneth (2000, 2004) qui se décline en trois sphères : (1) la reconnaissance par les relations affectives (préoccupation émotionnelle du bien-être et des besoins des enseignant-es); (2) la reconnaissance par le droit (droits fondamentaux et dignité des enseignant-es); (3) la reconnaissance par l'estime sociale (reconnaissance des réalisations et des contributions des enseignant-es) (Pierson, 2011 ; Zhang & al., 2021). Ensuite, nous dévoilerons les détails du devis mixte (Creswell et Plano Clark, 2017) ayant comme population les enseignant-es du primaire et du secondaire du Québec. De nature quantitative, le volet 1 se rapporte à un questionnaire (n souhaité = 1000 enseignant-es) construit à partir d'échelles validées (p. ex. Dagenais-Desmarais, 2010; Niedhammer et al., 2006; Zhang & al., 2021), exploitant les trois thèmes de l'approche théorique. Les données du volet 1 seront analysées à l'aide de régressions (Martin, 2020) pour faire émerger entre autres l'impact des différentes données sociodémographiques (p. ex. âge, genre, nombre d'années d'expérience, niveau, ordre d'enseignement, indices de défavorisation) recueillies sur la reconnaissance perçue par les enseignant-es. Ces données serviront aussi à formuler les questions du volet 2. Dans le cadre du volet 2, cette fois de nature qualitative, il sera question de groupes de discussion focalisés (n souhaité = 8 groupes de 6 enseignant-es) (Creswell & Poth, 2018) formés à partir des données sociodémographiques, permettant un approfondissement de la notion de reconnaissance par l'entremise du vécu des enseignant-es. Les données du volet 2 seront analysées sous forme de thématiques (Paillé et Mucchielli, 2016) à partir de notre approche théorique (Honneth, 2000, 2004). Enfin, nous exposerons les retombées sociales et scientifiques escomptées.

132



En partenariat avec



Références bibliographiques principales :

Dupriez, V., Périsset, D. et Tardif, M., 2023, *Pénuries dans l'enseignement: marché du travail, attractivité et expériences*, Presses de l'Université Laval.

Guibert, P., Périer, P., Le Coz, A., Maleyrot, E. et Urbanski, S., 2020, Dimensions et construction de la reconnaissance chez les enseignants du second degré, *Éducation et formations*, 101, 299-321.

Honneth, A., 2004, La théorie de la reconnaissance : une esquisse, *Revue du Mauss*, 23(1), 133-136.

Pelletier, M., Lafantaisie, M., Nicolakakis, N., Perron, S., Sylvain-Morneau, J., Jauvin, N., Viviers, S., Chevrier, A-A. et Vézina, M., 2025, *Étude menée auprès du personnel scolaire du Québec sur l'état de santé mentale et l'exposition aux risques psychosociaux du travail*, Institut national de santé publique du Québec. [https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3613-sante-mentale risques-psycho-sociaux-travail-enseignement-public.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3613-sante-mentale_risques-psycho-sociaux-travail-enseignement-public.pdf)

Zhang, Y., Tsang, K. K. & Aramburo, C., 2021, Measuring teacher recognition through Honneth's Recognition Theory: Development and validation of a teacher recognition scale, *The Asia-Pacific Education Researcher*.

133



En partenariat avec



Gender equality strategies in the age of global rankings: The influence of gender equality indicators on Higher Education and the application of gender equality practices

Despina KARAKATSANI et Alexandrou PARASKEVI (Salle B17/B20)

Ranking lists have undeniably been one of the most influential reforms in Higher Education and the application of gender equality practices. The concept of “academic capitalism” incorporates tools and new regulatory instruments such as benchmarking, rankings and best practices which have contributed in shifting the process of performance evaluation of Higher Education Institutions (HEIs). Terms such as excellence, scientific productivity or high-impact scientific work have been prioritized by universities and research institutions, creating a deeply competitive and hierarchical academic scene.

Ranking lists consist of different criteria and quantitative indicators to measure actual numbers, such as citations, publication outputs, funding, and faculty/students' ratio but growingly more and more qualitative indicators are incorporated, such as transparency and equality to serve a purpose of a more “sustainable” institution that aligns with the SDGs and the EU Gender Equality Strategies. Gender equality indicators provide indications of the gender gap in access to resources and opportunities in specific areas (e.g. education, employment, violence). It is met as an indicator of a strong societal impact and is now embedded in several ranking lists such as the one of Times Higher Education (THE) World University Rankings. It can be argued that the emergence and incorporation of such quality indicators into the assessment process have triggered a shift towards an effort to create a more holistic and inclusive academic culture, eliminating gender disparities. However, in doing so, there has been a great risk of gender equality being considered as a performance metric rather than a tool to transform and shift the culture within the institution, a fact which is the main problematic of this review.

The objective of this study is to critically evaluate the impact of global rankings' role in motivating higher education's policy implementation of gender equality. It seeks to investigate whether the inclusion of gender equality indicators in rankings can bring about a genuine shift towards equity or is instead an evaluation criterion and performance metric aligned with the neoliberal, market-driven rationale. It is a literature review in an effort to answer the crucial question of how the global rankings have influenced gender equality initiatives and practices in HE and ultimately how the gender equality indicators and KPIs in global ranking lists reshape and shift the meaning of gender equality practices in HEIs.

134



En partenariat avec



Current literature evidence shows that since HEIs are now publicly evaluated through global ranking lists and gender equality has been embedded as a performance indicator, universities are reinforced to appear as more gender-sensitive and demonstrate positive results to improve their reputation (Drew & Canavan, 2021).

The rankings are visible and public at any moment, creating a form of pressure for HEIs to develop comprehensive Gender Equality Plans (GEPs) and adopt strong strategic policies to safeguard equality and ensure a good rank. This form of “public pressure” has prompted universities to be more open when it comes to collecting and publishing data concerning gender representation, promotion and career advancement patterns or pay gaps, increasing visibility, transparency and accountability. Reading beyond the lines though, based on recent empirical data it can be observed that elite universities appearing higher in rankings seem to be more financially sustainable (Baltaru, Manac, & Ivan, 2022) and are capable of capitalizing on their reputations, receiving faster and higher funding. The participation of HEIs in several European gender equality schemes has not only been linked with research funding but also financial award for participation and rewarding the best performances even with the support of government organizations (Tzanakou & Pearce, 2019).



En partenariat avec



Profils motivationnels des étudiant·e·s universitaires et modes d'enseignement : repenser l'engagement dans l'univers virtuel de l'éducation

Samaher SELMI

Mots-clés : Profils motivationnels – Modes d'enseignement – Motivation

Problématique

La transformation numérique de l'enseignement supérieur, accélérée par la généralisation des dispositifs hybrides et à distance, redéfinit les conditions d'apprentissage et d'engagement étudiant. Si le présentiel favorise la proximité et l'appartenance, l'hybride et la formation à distance sollicitent davantage l'autonomie et la régulation personnelle. Ces changements interrogent la capacité des institutions à soutenir la motivation et la persévérance des étudiant·e·s, dans un contexte marqué par la pénurie d'enseignant·e·s et les défis liés à la réussite scolaire. La question centrale de cette communication est donc la suivante : comment les profils motivationnels des étudiant·e·s universitaires varient-ils selon les modes d'enseignement (présentiel, hybride, à distance), et quelles implications pour la construction d'un nouvel « univers virtuel » éducatif inclusif et porteur de sens ?

136

Cadre théorique

Cette recherche s'appuie sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), qui distingue différents types de motivation (intrinsèque, extrinsèque, amotivation) en fonction du degré d'autonomie perçu par les individus.

Les travaux de Vallerand (1997, 2013) et de Ratelle et al. (2007) permettent de dépasser l'analyse des types de motivation isolés pour considérer des profils motivationnels, construits à partir de combinaisons spécifiques de régulations motivationnelles. L'étude se situe ainsi au croisement de la psychologie de l'éducation et des recherches en pédagogie universitaire, en mettant l'accent sur la manière dont les contextes d'enseignement façonnent la motivation et, en retour, la réussite et la persévérance.

Méthodologie

Cette recherche adopte une approche quantitative descriptive visant à analyser les profils motivationnels d'étudiant·e·s inscrit·e·s dans un programme de formation initiale à l'enseignement à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Les données sont recueillies en ligne auprès d'un échantillon volontaire d'étudiant·e·s au baccalauréat en éducation, avec consentement éclairé et respect de la confidentialité.



En partenariat avec



L'instrument utilisé est l'Échelle de Motivation en Éducation (ÉME) de Vallerand et al. (1989), qui évalue la motivation intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation à partir de 28 items cotés sur une échelle de Likert en sept points. Cet outil, reconnu pour sa fiabilité psychométrique, permet une mesure fine de la qualité motivationnelle.

Les analyses statistiques, réalisées avec SPSS, visent à identifier des profils motivationnels distincts et à examiner leur distribution selon les modes et modalités d'enseignement (présentiel, hybride, à distance). Une analyse typologique (regroupements ou classes latentes) sera utilisée pour décrire ces profils et leurs liens avec les contextes d'apprentissage

Premiers résultats / résultats attendus Bien que la collecte des données soit en cours, certaines hypothèses se dégagent :

1. Présentiel : profils motivationnels davantage orientés vers la motivation intrinsèque (interaction, appartenance, engagement).
2. Hybride : profils diversifiés, combinant motivation autonome (flexibilité, autonomie) et extrinsèque (pression institutionnelle, gestion de l'emploi du temps).
3. À distance : profils plus contrastés, allant d'une forte autonomie à une amotivation marquée, selon la capacité de l'étudiant·e à s'autoréguler.

137

Ces résultats attendus permettront d'identifier les facteurs contextuels qui soutiennent ou fragilisent la motivation selon le mode d'enseignement. Ils contribueront à alimenter la réflexion sur la conception d'environnements éducatifs numériques inclusifs, capables de renforcer la persévérance, de réduire les abandons et de répondre aux enjeux sociétaux actuels.

Références principales

Bandura A., 1997, *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman.

Deci E. L., Ryan R. M., 2000, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, *American Psychologist*, 55(1), p. 68–78.

Ratelle C. F., Guay F., Vallerand R. J., Larose S., Senécal C., 2007, "Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis", *Journal of Educational Psychology*, 99(4), p. 734–746.

Sauvé L., 2022, "Environnements pédagogiques et motivation", *Revue de l'éducation*, 47(2), p. 33–48.

Vallerand R. J., 1997, *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*, *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, p. 271–360.



En partenariat avec



Après 7 années passées dans le 5e monde Retours et réflexions sur 3 formes éducatives, entre inadaptations, apories et défaillances

Eric GOLHEN

Mots-clés : rythme approprié de formation, Pacifique, éducation nouvelle, pédagogies alternatives.

Vivre et travailler dans les outre-mer, en fin de carrière professionnelle, en l'occurrence en Polynésie française, aura été l'occasion, depuis ces autres espace et temps, de réinterroger les trois modèles de la forme éducative française et de reconvoquer nos acquis de recherche. Modèles traditionnels d'une part, à bout de souffle, auxquels la pandémie de la Covid 19 aura porté un coup très rude, et qui survivent dans le déni des réalités, les mensonges entretenus et une arrogance déplacée ; modèles pédagogiques issus ou en voisinage de l'Education nouvelle ensuite, élitistes et individualistes, souvent choisis dans le souci de promotions personnelles privilégiées ; enfin modèles des formations à temps plein mais à scolarité partielle, vécus dans le Pacifique au sein de l'enseignement agricole national, modèles implantés dans un souci de conformité à la primarisation de l'économie locale mais, bien que loués par les acteurs politiques et obtenant de bons résultats, dévolus plus à un rôle de variable d'ajustement social que mis au service d'une véritable ambition de développement économique et territorial.

138

Nous présenterons ces réflexions à partir de notre expérience de conseiller pédagogique et technique, puis de conseiller spécial au développement, auprès de sept établissements de formation agricole, leurs directeurs, leurs responsables-décideurs, entre 2018 et 2025 – et de notre expérience d'enseignant durant la même période en sciences de l'éducation à l'ISEPP de Papeete, annexe de l'UCO d'Angers.

Cadre de référence : B. Charlot, M. Fabre, G. Lerbet, C. Castoriadis, H. Rosa, A. Ferrière, C. Freinet, P. Freire, L. De Cock



En partenariat avec



Refonder le contrat scientifique de l'éducation : créativité et esprit critique comme leviers de transformation de l'écosystème éducatif

Nawal AKIKI

Problématique

Nous assistons actuellement à une transformation radicale de l'écosystème éducatif mondial, marquée par la redéfinition du contrat scientifique, social et politique de l'éducation. L'enseignement supérieur, jadis garant de la transmission des savoirs et de la légitimation des diplômes, se trouve désormais confronté à des défis multiples : introduction de l'intelligence artificielle, standardisation internationale et développement des compétences du XXI^e siècle (OCDE, 2020). Ces dynamiques redéfinissent la mission même de l'éducation, invitant à repenser son utilité sociale et sa responsabilité citoyenne. Il s'agit d'apprendre à raisonner, à interagir et à coopérer dans un monde complexe et interconnecté (Vincent-Lancrin, 2022 ; Lamri, 2018).

Dans ce contexte, la créativité et l'esprit critique apparaissent comme des compétences pivots du XXI^e siècle, capables d'articuler la formation intellectuelle, la justice sociale et la transformation citoyenne. Réfléchir, créer, analyser et coopérer deviennent garants de résilience, d'adaptabilité et de responsabilité. Pourtant, leur intégration réelle dans les curricula au Liban reste limitée et souvent guidée par des logiques de compétitivité.

La recherche s'appuie sur trois dérives structurelles émergeant du terrain. D'abord, un décalage persiste entre les concepts de créativité et d'esprit critique et les pratiques pédagogiques, d'où l'urgence de réviser les dispositifs d'évaluation pour valoriser les processus de pensée, la créativité et la capacité critique. Ensuite, la qualité se marchandise : quand la créativité devient un outil marketing, elle perd sa portée humaniste. Enfin, l'enseignement supérieur tend à s'éloigner de son potentiel de re-légitimation. Il doit redevenir un espace de recherche reliant universités, écoles et société civile, en intégrant la formation des enseignants à la réflexion sur les compétences du XXI^e siècle et à la co-construction pédagogique. Ces observations ouvrent la voie à la question de recherche qui fonde cette étude : comment les institutions éducatives libanaises peuvent-elles intégrer la créativité et l'esprit critique comme leviers de qualité et d'inclusion sans en faire une valeur marchande détachée de la mission humaniste de l'éducation ?

139



En partenariat avec



Cadre théorique

Pour donner toute sa profondeur à la question de recherche, nous croiserons plusieurs perspectives théoriques qui explorent la manière dont la créativité et l'esprit critique peuvent refonder le contrat scientifique de l'éducation, tout en répondant aux impératifs d'équité, d'inclusion et de qualité durable. Barsky et Glazek (2014) décrivent le modèle du *printing mind*, paradigme industriel fondé sur la répétition, qui cède aujourd'hui la place à une approche fondée sur le raisonnement et l'interaction (Lamri, 2018 ; Vincent-Lancrin, 2022). Les travaux du CERI de l'OCDE (2020) démontrent que la créativité et l'esprit critique peuvent être enseignés et évalués, à condition de s'inscrire dans une démarche interdisciplinaire cohérente. Les approches socio-constructivistes (Dewey, 1910 ; Freire, 1970 ; Meirieu, 2007) définissent l'apprenant comme acteur d'émancipation et de participation démocratique. Les modèles développementaux de la créativité (Lubart, 2015 ; Kaufman & Beghetto, 2009) valorisent le continuum créatif, du mini-c au Big-C, comme instrument d'égalité des chances et de résilience éducative. Ces approches affirment que la créativité et l'esprit critique sont essentiels à la re-légitimation du savoir et à l'émancipation intellectuelle : penser autrement pour agir autrement dans un cadre éducatif préservant la valeur académique des diplômes tout en renforçant justice cognitive, inclusion sociale et éthique de la connaissance.

140

Méthodologie

La recherche adopte une méthodologie qualitative interprétative, cohérente avec l'objectif de comprendre comment les acteurs éducatifs s'approprient ces compétences. Cinq institutions ont été retenues : trois lycées ayant le bac français et deux instituts universitaires de formation d'enseignants. Des entretiens semi-directifs seront menés auprès de responsables académiques et d'enseignants-chercheurs afin d'explorer la perception de ces deux compétences dans les curricula. Des focus groups d'étudiants permettront d'analyser leur rapport à la pensée critique, à l'intelligence artificielle et à l'évaluation. Aussi, des observations de dispositifs STEAM favorisant la créativité et l'esprit critique. L'analyse thématique dégagera les tensions entre inclusion et excellence, qualité et marchandisation, injonctions globales et réalités locales.

Les premiers résultats

Bien que la recherche soit en cours, les premiers entretiens montrent une tendance vers une formation des enseignants valorisant les processus de pensée et la construction d'une identité citoyenne, faisant de l'enseignement un laboratoire de pensée et de responsabilité collective.

Inscrite dans l'axe 3 du Congrès, *les transformations de l'écosystème de l'éducation*, cette recherche montre que la créativité et l'esprit critique sont des leviers éthiques et politiques



En partenariat avec



pour refonder l'éducation. Dans le contexte libanais, ils deviennent des outils de résilience et de reconstruction citoyenne, faisant de la valeur du diplôme un indicateur de transformation sociale.

Bibliographie

Lubart T., 2015, *Psychologie de la créativité*, Paris, Armand Colin.

Meirieu P., 2007, *Pédagogie : le devoir de résister*, Paris, ESF.

OCDE, 2020, *Développer et évaluer la créativité et l'esprit critique dans l'éducation*, Paris, OCDE.



En partenariat avec



Axe 4 : Les analyses de la performance en Education

La valorisation du patrimoine linguistique et culturel des élèves plurilingues : Quels enjeux pour la construction d'une école et une société inclusives ?

Ewa LENART et Barbara BOROWSKA

Nous présenterons une recherche-action menée dans une école élémentaire en banlieue parisienne, ayant pour but de valoriser le patrimoine linguistique et culturel des élèves plurilingues au service d'une éducation inclusive et par conséquent, d'une société inclusive. Nous mettrons en avant l'intérêt de sensibiliser tous les acteurs éducatifs à l'importance de la prise en compte du plurilinguisme des élèves pour les mener vers la réussite scolaire. Quatorze enseignants y participent. Ils sont chargés de plus de 240 élèves de tous les niveaux scolaires, du CP au CM2, élèves qui parlent une vingtaine de langues différentes.

Nous montrerons l'élaboration de postures pédagogiques et de ressources translinguistiques et transculturelles qui tiennent compte des connaissances et des compétences antérieures des élèves plurilingues. Nous parlerons du cheminement des enseignants entre le début et la fin de la recherche-action, soit pendant trois années scolaires (2021-2024). Leurs attitudes et leurs représentations de la place du plurilinguisme à l'école, récoltées au début au moyen d'un questionnaire écrit et d'un entretien oral, ont évolué, dont témoignent les propos recueillis à la fin, lors de *focus groups*.

Les enseignants ont travaillé sur leurs biographies langagières et ont fait le même travail avec leurs élèves. En effet, la biographie langagière, issue des approches anthropologiques et sociologiques du 20^e siècle, prend de plus en plus de place dans l'éducation, surtout dans le contexte plurilingue (Adamzik & Roos, 2002, Moore, 2005, Busch, 2006, 2012). Représenter sa propre biographie langagière permet de prendre conscience de son répertoire langagier et de ses attitudes psychoaffectives par rapport aux langues. Cette prise de conscience peut avoir des incidences sur le plan psychologique et socioculturel. La biographie langagière fournit aussi à l'enseignant des informations importantes sur les langues présentes dans sa classe et permet de lutter avec la glottophobie (Blanchet 2016).

Les grandes lignes de cette recherche-action sont montrées dans le film documentaire *Dis-moi comment tu parles*, disponible sur <https://www.canal-u.tv/chaines/cnrspouchet/dis-moi-comment-tu-parles>.

Pour résumer, nous pouvons dire que ce travail s'inscrit dans une visée épistémique et transformative de la pratique enseignante à long terme, compte tenu de la complexité du contexte plurilingue. Une méthodologie similaire a été proposée dans d'autres écoles en

142



En partenariat avec



France, en Pologne, en République Tchèque et en Lituanie, une école dans chaque pays. Cette année scolaire sera une année pilote pour ajuster notre méthodologique aux contextes spécifiques des pays participants.

En effet, leurs systèmes éducatifs ne sont pas similaires, de même que leurs politiques éducatives à l'égard du plurilinguisme, qui varient du point de vue du niveau d'engagement, de la conceptualisation du « plurilinguisme » et de la mise en œuvre.

Le modèle lituanien est davantage tourné vers le plurilinguisme, tandis que la France, la Pologne et la République Tchèque ont des approches plus modérées ou plus centrées sur la langue nationale.

La question que l'on doit se poser est de savoir si disséminer des recherches-actions ayant pour objectif de valoriser le plurilinguisme à l'école peut mener à une éducation inclusive qui répond à une demande sociétale de justice et d'égalité dans une Europe multilingue en pleine transformation. De fait, nous en sommes persuadées car cette valorisation du patrimoine linguistique et culturel des élèves plurilingues permet de reconnaître chaque élève dans son identité, de renforcer le sentiment d'appartenance et de lutter contre les discriminations linguistiques ou culturelles. En intégrant ces patrimoines dans l'enseignement, l'école devient un espace de respect, d'équité et de cohésion sociale, où la diversité est perçue comme une richesse commune.

143

Bibliographie

Adamzik, K. & Roos, E. (éds) (2002). Biographies langagières. *Bulletin VALS-ASLA* 76.

Blanchet, P. (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Paris, Textuel. Coll. Petite Encyclopédie critique.

Busch, B. (2006). Language biographies-approaches to multilingualism in education and linguistic research. In Busch, B., Jardine, A. & Tjoutuku, A. (éds) *Language biographies for multilingual learning*, PRAESA, 5-19.

Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited, *Applied Linguistics* 33(5), 503-523,

Moore, D. (2005). Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés. *Synergie France* 4, 58-75.



En partenariat avec



Los valores en un contexto de cambio

Cesar SANTOYO MUÑOZ

Palabras clave: valores, contexto de cambio, educación

Problema de investigación

En la actualidad, padres de familia, docentes y actores sociales coinciden en la percepción de que niños y adolescentes han dejado de practicar valores fundamentales. Aunque se suele atribuir esta pérdida a la influencia de los medios de comunicación y a modelos culturales externos, existe poca acción concreta para revertir el fenómeno. La carencia de valores tradicionales y la aparición de nuevos valores —que no siempre favorecen la convivencia ni el desarrollo personal— plantea un reto urgente para el sistema educativo.

Dada la participación de múltiples agentes educativos (familia, escuela, medios, gobierno), la responsabilidad se diluye y predomina la tendencia a culpar a otros sin asumir compromisos reales. Sin embargo, formar ciudadanos capaces de autodeterminarse, ejercer sus derechos y contribuir a la vida democrática exige una educación anclada en valores sólidos, internalizados y coherentes con la vida social contemporánea. La problemática central radica entonces en cómo fortalecer la educación en valores dentro de un ecosistema educativo en transformación, considerando la complejidad sociocultural actual.

144

Marco teórico

El estudio se fundamenta en tres grandes ejes: la naturaleza de los valores, la axiología y las teorías del desarrollo moral.

1. Naturaleza, clasificación y jerarquización de los valores

El valor es entendido como una cualidad que suscita aprecio y orienta la acción humana. Los valores presentan propiedades esenciales: son objetivos, históricos, vinculados a contextos culturales, inagotables y expresados a través de actitudes y acciones. Asimismo, poseen contravalores que obstaculizan la convivencia y el crecimiento personal.

Se retoma la clasificación propuesta por José G. de la Mora, que distingue valores vitales, hedónicos, económicos, científicos, morales, estéticos, filáticos, societarios y religiosos. La jerarquización depende del contexto sociocultural, la experiencia personal y el desarrollo ético del individuo.



En partenariat avec



2. Axiología y problemas axiológicos

La axiología estudia la naturaleza, tipos y criterios de valoración. Existen diversos enfoques sobre el estatus de los valores: subjetivismo, objetivismo lógico y objetivismo metafísico. Estas divergencias generan problemas axiológicos, como la dificultad para definir valores universales, la relación entre valores y hechos, o la tensión entre lo individual y lo colectivo. Además, se reconoce que el desarrollo de valores implica procesos afectivos de internalización, como lo plantean Bloom (aceptación, preferencia, compromiso, organización y caracterización).

3. Fines educativos y educación moral

Toda acción educativa se orienta por fines sustentados en valores; por ello, la pedagogía es intrínsecamente axiológica. La educación moral es inevitable: aun sin explicitarse, los docentes comunican valores mediante prácticas, normas y expectativas. Existen tres modelos principales:

- Modelo de valores absolutos: transmisión autoritaria y normativa de valores fijos.
- Modelo relativista: cada sujeto define sus valores; la educación moral se diluye.
- Modelo de construcción racional y autónoma: reconoce principios universales mínimos y promueve el juicio moral autónomo.

145

4. Teorías del desarrollo moral

Pueden agruparse en dos enfoques:

- Heteronomía moral: (Durkheim, Freud, evolucionistas). La moral se interioriza como respuesta a presiones externas y mecanismos sociales.
- Autonomía moral: (Piaget, Kohlberg). La moral se construye mediante interacción social y desarrollo cognitivo, avanzando de la obediencia a la autonomía y el juicio moral universal.

Estas perspectivas permiten analizar el modo en que niños y adolescentes incorporan valores y cómo los entornos educativos facilitan u obstaculizan dicho proceso.

Metodología

El estudio propone una metodología cualitativa – exploratoria, centrada en comprender las percepciones, prácticas y discursos relacionados con los valores dentro del ecosistema educativo. Se consideran los siguientes métodos:

1. Análisis documental: revisión de teorías axiológicas, educación moral, desarrollo moral y políticas educativas.



En partenariat avec



2. Entrevistas semiestructuradas con docentes, padres de familia y directivos.
3. Grupos focales con estudiantes para identificar sus concepciones y vivencias sobre valores.
4. Observación de prácticas escolares (clima de convivencia, dinámicas de aula, participación).

El análisis se realizará mediante codificación temática, identificando patrones sobre la transmisión, práctica y crisis de valores en contextos escolares contemporáneos.

Resultados esperados / Hallazgos iniciales

Entre los resultados que se anticipan se encuentran:

- Desarticulación entre los agentes educativos: familia, escuela y medios envían mensajes contradictorios sobre valores, generando confusión en los estudiantes.
- Predominio de modelos implícitos de educación moral, sin una estrategia pedagógica clara para promover valores.
- Influencia creciente de medios digitales que compiten con la enseñanza formal y moldean nuevos valores asociados al consumo, inmediatez o reconocimiento social.
- Docentes conscientes del problema, pero con falta de formación y herramientas para trabajar la educación moral desde enfoques constructivos.
- Evidencia de procesos incompletos de internalización, donde los estudiantes identifican valores, pero no los integran a su conducta cotidiana.
- Reconocimiento de la necesidad de una educación en valores basada en autonomía moral, más que en imposición normativa.

146

Estos hallazgos apuntan hacia la urgencia de fortalecer una educación moral intencionada, contextualizada y orientada al desarrollo del juicio crítico, la convivencia pacífica y la participación social responsable.

Referencias bibliográficas

Fronidzi Risieri 1987, *¿Qué son los valores?* Edit. Fondo de Cultura Económica, México

Roberto Hernández Sampier 1991, *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill México

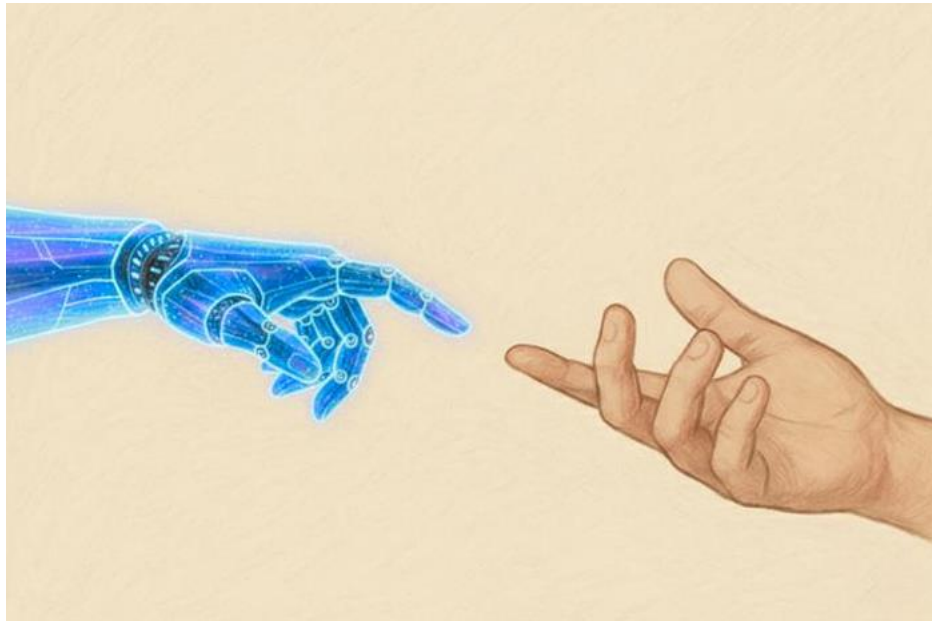
Santoyo Muñoz César 1998, "Los valores en la educación" en Revista educar, número 4, Sistema educativo jalisciense, Guadalajara, Jal. enero/marzo

Sánchez Vázquez Adolfo 1984, *Ética* Edit. Grijalbo, México

Valero García José María 1990, *La escuela que yo quiero*, Edit. Progreso, México Palabras clave: valores, contexto de cambio, educación

Avec l'image former la pensée critique : réinventer l'éducation à l'ère du numérique

Liza EL-KAREH



147

Figure 1

Dans une ère moderne agitée, façonnée par la culture numérique omniprésente et un monde médiatique exigeant, nous assistons à un développement sans précédent des savoirs qui forment les sciences de l'éducation et de la formation. Un tel bouleversement des moyens théoriques et pratiques de l'apprentissage marque une demi-rupture avec les connaissances traditionnelles. La sémiologie de l'image se redresse de nouveau, imposant sa primauté sur le contenu lui-même.

Nul doute que la plus grande satisfaction des apprenants est d'accomplir ses devoirs scolaires dans un climat numérique bien urbanisé. Il ressort que, pour lui, c'est une façon de s'affranchir de l'école classique et d'accéder à une pensée intellectuelle unique, fondée sur la connotation de l'image et les médias. Les manuels scolaires manifestent clairement que l'univers digital est du côté de l'avenir. En 2015, le ministère de l'éducation nationale français, Najat Vallaud Belkacem a déclaré que l'éducation aux médias et à l'information vise à permettre à l'étudiant d'exercer sa citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, de former son jugement critique, de développer son goût pour l'actualité et de se forger une identité numérique. Un changement de paradigme de l'hyper savoir se réjouit de toutes les formes pédagogiques, qu'elles soient visuelles, manuscrites ou



En partenariat avec



techniques. Une série de questions en découle : quel rôle pourrait-elle l'image jouer dans la formation de la pensée critique chez nos jeunes libanais en particulier ? Dans quelle mesure les dispositifs pédagogiques intégrant les images numériques favorisent-ils la formation des jeunes capables de discernement et de responsabilité dans une société en perpétuelle mutation ?

Comment la sémiologie de l'image peut-elle être transposée de manière didactique ? Dans quelle mesure l'analyse des images, dans le cadre de l'Education aux Médias et à l'Information (EMI), favorise-t-elle une lecture critique et distanciée des médias chez les jeunes ? Comment contribuent-elles à la construction d'une citoyenneté numérique éclairée et à l'émancipation intellectuelle des jeunes ? Pour finir par poser une question capitale : Dans quelle mesure la mise en place du dispositif EMI intégrant l'image visuelle, audiovisuelle ou textuelle, dans les établissements homologués des Saints-Cœurs, au Liban, permet-elle de développer la pensée critique, chez les élèves de quatrième ?

L'éducation aux médias, une nécessité ?

On débat beaucoup sur l'importance des médias, notamment sur son existence et son évolution remarquable dans la société contemporaine. Se demander alors pourquoi elle occupe une place primordiale dans l'éducation est une question obsolète. Aujourd'hui, au 21^e siècle, marqué par une accélération extraordinaire de découvertes médiatiques, les progrès de cette ère digitale apparaissent comme les manifestations concrètes des capacités géantes du cerveau humain. Evidemment, par cette évolution se multiplie des questions fondamentales comme le droit à l'information, le droit à la liberté d'expression et le développement de l'esprit critique.

Devant cet attachement très fort aux médias, aucune entrave à la recherche de l'information. Ils s'avèrent être la source la plus puissante d'un point de vue sérieux et ludique. Ne faudrait-il pas alors profiter de ce projet majeur et le mettre au service des apprenants ?

Tout n'est pas sans conséquences. Naguère, les méthodes éducatives traditionnelles ne procuraient aucune joie aux jeunes apprenants. Ces derniers, trouvent dans les médias un refuge et un espace libre qui reflète leurs besoins et goûts. Voilà pourquoi l'instauration d'un système éducatif médiatique est bienvenue. Or l'éducation aux médias, ne se limite pas à une simple sensibilisation théorique. Lire, naviguer, créer et organiser deviennent alors des gestes pédagogiques essentiels.

À ce propos, nous avons interrogé deux jeunes libanais, et voilà quelles étaient leurs réponses à nos questions :

148



En partenariat avec



Q1. Comment les outils numériques dans l'éducation a-t-elle changé votre façon d'apprendre ?

Léa (Libanaise, 19 ans, 1^{ère} année en Communication à la Sorbonne Nouvelle – Paris 3) : *le numérique a réussi à rendre l'information plus concrète et l'éducation plus intéressante, dans le sens que l'individu est capable de manipuler une donnée que ce soit à travers des vidéos animées, des schémas, des simulations 3D. Les outils numériques permettent de mieux visualiser certaines notions qui sont parfois abstraites quand on les voit seulement à l'écrit.*

Q2. Trouvez-vous que les images et les médias numériques rendent les cours plus intéressants ?

Alécia (Libanaise, 15 ans, élève à l'Athénée de Beyrouth) : *Oui les longs textes n'attirent jamais mon attention, même si le sujet est « intéressant ». Ce qui attire mon attention en tant qu'étudiant ce sont plutôt les images et les couleurs. Mais il faut aussi que ce soit bien utilisé, sinon ça peut vite devenir distrayant ou inutile.*

Q3. Pensez-vous que les compétences numériques sont essentielles pour votre futur professionnel ?

Julien (Libanais, 16 ans, élève au Lycée des Saints-Cœurs Zahlé) : *oui les compétences numériques sont presque indispensables pour mieux préparer mon futur travail. Dans un monde où le numérique ne cesse de se développer, il serait fondamental aux jeunes élèves d'acquérir un minimum de compétences numériques pour mieux préparer leur avenir. Aujourd'hui, presque tous les métiers utilisent des ordinateurs, des logiciels ou Internet. Même si je ne sais pas encore exactement ce que je veux faire plus tard, je sais que savoir utiliser un ordinateur, chercher des informations en ligne ou comprendre comment fonctionnent certaines applications, ça peut vraiment m'aider. Et comme la technologie évolue à grande vitesse, c'est important d'apprendre dès maintenant pour être prêt plus tard.*

Q4. Les réseaux sociaux ont-ils un impact sur vos études ? Si oui, comment ?

Alex (Libanais, 13 ans, élève à l'Athénée de Beyrouth) : *Oui, les réseaux sociaux ont un impact sur mes études. Parfois, c'est positif, parce que je peux trouver des infos pour les devoirs, discuter avec mes camarades. En plus, sur les réseaux y'a pleins d'influenceurs qui prennent plaisir à expliquer des cours de manière fluide et rapide. Mais souvent, c'est aussi une distraction. Il m'arrive de passer trop de temps dessus au lieu de me concentrer sur mes révisions ou mes devoirs. Donc, ça dépend vraiment de comment je les utilise.*

Comme nous le constatons, ces réflexions des jeunes étudiants soulignent l'importance du numérique, et de l'image en particulier, dans l'éducation. Elle est si transversale qu'elle permet de résonner avec d'autres champs éducatifs tels que la citoyenneté, la santé ou la

149

maîtrise des technologies. Elle englobe également la littératie médiatique, dotant les élèves d'une panoplie de savoir-faire pour avancer de manière critique, autonome et responsable. Les exemples abondent, des ateliers d'analyse critique de médias à la création de contenus et la vérification des sources.



Figure 2.educaciontrespuntocero.com

D'où l'importance de développer chez nos jeunes une pensée critique bien solide. Ayant recours à la sémiologie qui nous propose quelques outils didactiques tels que : l'analyse filmique et d'image, le Débat sur des cas d'actualité médiatique, et le Jeu de Rôle du « manipulateur » et du « critique ».

150

Deleuze G. (1983) disait que l'image ne se contente pas de montrer le monde, elle crée un monde où les perceptions sont manipulées et les significations gouvernées par des forces invisibles. En fait, c'est en apprenant à réfléchir sur le rôle des images dans la construction de la réalité, que nous développons une pensée critique qui questionne sur ce qui est montré, le pourquoi et dans quel but. Ainsi, la sémiologie de l'image pourrait nous aider à identifier les biais visuels et les idéologies.

Nous avons été interroger une enseignante de français, en classe de 4e, sur les changements qu'elle aurait remarqué dans l'engagement des élèves avec l'usage du numérique. Et voilà quelle fut sa réponse :

Joelle (Libanaise, 30 ans, professeur de français, Saints-Cœurs Zahlé) : le changement saute aux yeux ! D'un côté, certains outils numériques ont permis de capter davantage l'attention des apprenants, surtout avec les supports interactifs, les vidéos, ou les quiz en ligne. Ce qui a rendu les cours plus dynamiques et a aidé les élèves à mieux comprendre ou retenir certaines notions. Mais d'un autre côté, le numérique risque de nuire à la concentration. Certains élèves ont du mal à rester attentifs sur des plateformes numériques et sont facilement tentés par d'autres distractions comme les réseaux sociaux. Il y a donc un vrai équilibre à trouver : utiliser le numérique de manière pédagogique, sans qu'il devienne une source de dispersion.



En partenariat avec



Nous avons posé la même question à une autre prof de français, en parallèle avec Joelle en classe de 4^e, et voilà quelle était sa réponse :

Rose (Libanaise, 59 ans, professeur de français, Saints-Cœurs Zahlé) : *L'arrivée du numérique dans l'enseignement n'a pas été simple pour moi. J'ai commencé ma carrière bien avant que ces outils deviennent partie intégrante du quotidien scolaire. Donc il a fallu m'adapter, souvent seule ou avec peu de formation au début, surtout pendant la pandémie Covid-19. J'ai rencontré des difficultés techniques, et certain stress face à des outils que les élèves maîtrisent parfois mieux que nous. Concernant les élèves, j'ai effectivement constaté un changement dans leur engagement. Certains sont plus motivés lorsqu'on utilise des supports audiovisuels : ils réagissent mieux, sont plus actifs, et parfois plus autonomes. Mais j'observe aussi que leur capacité de concentration a diminué, sans doute à cause de leur habitude à passer rapidement d'une chose à l'autre sur leurs écrans. Le numérique est une vraie richesse pédagogique, mais il ne remplace pas complètement les méthodes plus classiques qui restent, selon moi, indispensables.*

En fait, tout au long de l'histoire de l'humanité l'éducation se développe au rythme de l'évolution de l'être humain. Au sein même de cette évolution, de la caverne jusqu'à l'ère du numérique, l'image occupe une place centrale. Elle a toujours été le partenaire fidèle qui pousse la pensée à évoluer et s'exprimer en toute créativité.

151

L'image capable de miracles

Il y a une relation étroite entre l'image, les médias et la pensée. Toutes sont des productions du passé montées et descendues ensemble, d'un commun accord et sans se disjoindre. C'est la révolution de l'apprenti lui-même, tout autant que sa capacité crânienne qui a fait de cette chaîne ce qu'elle est actuellement.

Selon l'auteur Michael Scriven et le politicien Richard Paul (1987) la pensée critique est le processus intellectuel discipliné par lequel on conceptualise activement et adroitement, on applique, on analyse, on synthétise et/ou on évalue des informations rassemblées ou générées via l'observation, l'expérience, la réflexion ou la communication, afin de guider ses croyances et ses actions. Dans le cycle de pratique, le physicien français Henri Broch (2008) nous invite depuis son livre « L'Art du doute ou Comment s'affranchir du prêt-à-penser » pour bien développer notre pensée critique, à questionner nos représentations en utilisant des outils scientifiques.

À la lumière de ces réflexions, explorons maintenant comment l'image, maîtresse du contenu peut-elle servir de tremplin à la pensée intellectuelle dans l'enseignement ?

L'image, tel un aimant, fascine sans relâche la jeunesse, géniteurs visuels férus de couleurs et de formes. Ce sont les jeux de lumières et les nuances qui envoûtent les esprits, n'est-ce-



En partenariat avec



pas ? L'attrait du visuel, c'est la porte ouverte à l'imaginaire. Avouer alors que la sémiologie dépasse le contenu lui-même, est un indicateur vif que l'éducation se renouvelle.

Dans la rhétorique de l'image de Roland Barthes (1980), la sémiologie se définit comme l'étude de signes, qu'ils soient linguistiques ou visuels. Elle ne se limite pas à la simple imitation du réel, mais cherche à comprendre comment le sens est construit à travers des codes culturels.

Allons-nous plus profondément, dans son analyse de la publicité Panzani, Barthes (1964), identifie trois niveaux de message : le message linguistique où le mot « Panzani » évoque l'italianité, le message iconique dénoté d'après les objets visibles (tomates, oignons, pâtes, filet) et le message iconique connoté, associés à la culture (fraîcheur, cuisine, méditerranéenne, authenticité). Les couleurs rappellent du drapeau italien et renforcent l'idée d'un produit traditionnel et chaleureux.

Apprendre par l'image : une méthode efficace

En contexte éducatif, cette approche adoptée par Barthes contribue de manière significative à populariser l'image, évitant la monotonie des contenus figés et authentiques. Par exemple, en analysant une publicité en classe, les élèves apprennent à identifier les couleurs, les objets et les mots inscrites pour véhiculer un message spécifique. Elle est interdisciplinaire et s'applique à différents domaines : linguistique, médias et communication, art et design, anthropologie et sociologie, mode et consommation.

152

Pour bien atteindre le but pédagogique visé, une démarche bien assaisonnée par différentes méthodes est de rigueur. Ces méthodes peuvent varier entre méthode Active, dont parle Romainville (2007) ; Interrogative, ou maïeutique socratique, développée en 2024 par des professionnels dont Favero (2024) ; Démonstrative, détaillée par Egan (2015) ; Expérientielle, mise à jour par Le Guennec, M.-A. (2023) ; Différenciée, élaborée par Sost (2018) ; et la Classe Inversée, dont parle El-Hage (2020).

D'après Leroux (2015), l'évaluation est une phase essentielle du processus d'apprentissage. Elle contribue à la fois à l'approfondissement des apprentissages et à la satisfaction des étudiants.

Selon Leroux, l'évaluation peut avoir plusieurs caractéristiques, (illustrées par la figure 3) :

Evaluation Diagnostique : pour détecter l'acquis et le non-acquis

Evaluation Formative : pour contrôler l'apprentissage en cours

Evaluation Sommative : pour valider les acquis finaux ;

Autoévaluation, Coévaluation : pour impliquer l'élève dans sa progression.



Figure 3. : Les principaux caractéristiques de l'évaluation

Cette démarche pédagogique s'inscrit obligatoirement dans un processus de transposition didactique interne et externe. D'abord, qu'est-ce qu'une transposition didactique externe et interne ? D'après Gauvin et Boivin (2012), se basant sur Chevallard le père de cette théorie, la Transposition Didactique est une transformation adaptative pédagogique d'un savoir scientifique en un savoir enseigné. Selon Jonathan (2004), cette transformation passe par un processus didactique, (Cf. Figure N°4), suivant deux étapes : externe et interne. La Transposition Didactique Externe est liée à un savoir, savant ou expert, et aux concepteurs de programmes ou les auteurs de manuels scolaires. Il s'agit de savoirs reconnus comme tels socialement, culturellement et religieusement. Quant à la Transposition Didactique Interne, selon Schneuwly & Thévenaz-Christen (2006), elle est fondée sur le savoir enseigné. La description et l'analyse de cette transposition peuvent être abordées d'une façon parfaitement adaptée au point de vue de l'enseignant et celui de l'élève qui les approprie.

153



Figure 4. Schéma de la transposition didactique

Défis numériques ou tremplin pédagogique.

Comment cherchons-nous aujourd'hui à adapter nos outils pédagogiques aux défis du monde numérique ? Quelle place occupe-t-elle la technologie, et l'image en particulier, dans notre système éducatif libanais ?

Profondément plongés dans nos crises économiques et fouettés par les guerres, numérique, audiovisuel, médias, nous semble être des termes familiers mais qui cèdent souvent leur



En partenariat avec



place à la primauté de la sécurité et la survie ! Cela n'empêche pas que nous visions l'excellence en toute chose, allant toujours au-delà de nos malheurs pour tisser par nos mains notre bonheur. Les réseaux sociaux sont souvent nos pistes de bataille où nous affrontons nos peurs, nos déceptions, notre colère et nos souffrances pour crier victoire. Nous faisons des médias un outil de thérapie.

En fait, les médias sont une épée à double tranchant. Selon Bill Gates la technologie a le pouvoir de changer le monde, mais elle ne peut pas le faire seule. Nous devons être responsables de la façon dont nous l'utilisons. D'où la nécessité de former les jeunes, qui sont toujours à la recherche des fictions qui stimulent l'adrénaline, à prendre distance de ce qu'ils voient et entendent pour rester à l'écart de tout ce qui affecte leur vision du monde, d'eux-mêmes et des autres. Et cela dans le but de faire passer nos jeunes de la réception passive à l'interaction intelligente et critique.

Prenons l'exemple de la télé réalité. Yazbeck (2008) disait que « la télé réalité favorise le spectateur par rapport à l'homme, s'adressant à un consommateur plus qu'à un être humain. En associant la réalité au spectacle, en confondant le direct avec la scénarisation, ce genre télévisuel se met en déphasage par rapport à l'humain dans ses valeurs les plus élémentaires » (p.116.). Cette réflexion nous révèle comment la télé réalité est codifiée. Composée d'images de la réalité, elle renvoie plus à une fiction qu'à un reflet fidèle de la vie quotidienne. Il s'agit d'une image symbolique, construite, qui crée une illusion de la réalité tout en orientant la perception du spectateur vers un message précis. Elle joue également sur les émotions. Par exemple, les plans rapprochés sur un visage triste réduisent les participants à des spectacles émotionnels. Ce processus déshumanise la personne en la réduisant à une image médiatique qui sert les intérêts politiques, économiques ou autres. Parfois la télé réalité confond le direct avec la scénarisation, créant ainsi une illusion de la vérité. La sémiologie de l'image permet de décrypter les images qui sont conçues pour donner l'apparence de spontanéité et de réalité brute, mais qui en fait sont soigneusement manipulées pour produire une narration spectaculaire. Les codes sémiotiques de la télé réalité, par exemple, se traduisent parfois par les montages rapides, les plans subjectifs, ou la musique pour accentuer certains moments. Ils jouent entre fiction et réalité et transforment la nature des individus montrée « d'êtres humains » en « personnages ».

D'autre exemple, dans le film d'anticipation « HER/ELLE », (2013), de Spike Jonze, nous touchons de près, à travers le héros Theodore, combien le numérique et l'Intelligence Artificielle (IA) s'infiltrant discrètement dans notre vie intime, jusqu'à y chercher à combler la solitude humaine. Largué par son OS (Opérateur System), avec qui l'expérience était peu épanouissante, et frustré par la découverte qu'elle n'est pas exclusive (Cf. figure 3), Théodore va finalement se rapprocher naturellement lui-même et de sa voisine Amy (Cf. figure 4). Si nous nous attardons un peu sur la signification des prénoms des héros : Theodore = Don de

154

Dieu ; et Amy = Aimé ou digne d'amour. Chacun et chacune de nous, ne sommes-nous pas un don de Dieu digne d'amour et de respect ?



Figure 3. Extrait du film "HER"



Figure 4. Extrait du film "HER"

« HER » nous pousse à réfléchir à une stratégie pédagogique de prévention pour aiguïser la pensée critique. Theodore est chacun et chacune de nous ! Former des jeunes « avisés » est notre unique souci ! Frau-Meigs (2019), défend l'importance de former les jeunes à la lecture critique des médias par la création, et encourage la mise en place d'un curriculum qui exploite l'image, visuelle – audiovisuelle – textuelle comme moyen pour aiguïser la pensée critique, afin de modeler la personne libre et le citoyen responsable dans un monde envahi par le numérique.

155

Cela nous fait penser à une matière nouvellement intégrée dans le Curriculum du Programme Français (à partir de 2024), à savoir l'Education aux Médias et à l'information (EMI). L'objectif ultime de l'EMI est de permettre aux élèves de se former pour devenir des citoyens libres et éclairés, exerçant une pensée critique à bon escient, capables de comprendre le monde qui les entoure au travers d'une pratique citoyenne des médias. Pour atteindre cet objectif pédagogique, le Réseau Canopée et d'Accompagnement Pédagogique, (Etablissement Public Français chargé de la formation des enseignants et de promouvoir l'innovation pédagogique continue), en collaboration avec le CLEMI (2024) (Centre pour l'Education aux Médias et à l'Information), met en évidence sept compétences à acquérir dans le cadre de l'EMI, de la 6e jusqu'en terminale : la citoyenneté, la consommation, la critique, le conflit (résolution), la compréhension, la communication interculturelle et la créativité (illustrées par la figure 5).



Figure 5. : Les sept compétences de l'EMI



En partenariat avec



D'après le CLEMI (2024), à l'ère des sociétés numériques traversées par des flux d'information continus, savoir chercher, savoir vérifier et savoir publier s'avèrent des compétences fondamentales. L'objectif ultime est de permettre aux élèves de se former pour devenir des citoyens libres et éclairés, exerçant un esprit critique à bon escient, capables de comprendre le monde qui les entoure au travers d'une pratique citoyenne des médias.

L'acquisition des compétences de l'EMI (CLEMI 2024) est mise en œuvre tout au long du cycle, notamment dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires (p.31). Ces compétences s'articulent autour de quatre domaines, citées dans le tableau 1 :

Les quatre domaines des compétences de l'EMI			
1. En Lecture Médiatique	2. En Ecriture Médiatique	3. En Navigation Médiatique	4. En Organisation Médiatique

Tableau 1. : Les quatre domaines des compétences de l'EMI

Ces compétences nous prouvent que l'éducation est beaucoup plus qu'une source d'apprentissage. D'une part, elle est le cocon des jeunes étudiants, un abri qui les préserve et les enveloppe. D'autre part, l'éducation est sans cesse appelée à être à l'écoute des besoins du monde actuel, pour y répondre en poussant l'homme d'aujourd'hui d'aller toujours plus loin dans son humanité.

156

Au Liban, l'EMI est introduite uniquement dans les écoles homologuées. Elle met l'accent plutôt sur la désinformation, que ce soit d'un texte ou/et d'une image, et la radio-web. Le rôle de l'image dans la formation de la pensée critique reste timide. D'où l'idée d'introduire davantage l'image dans le cadre de l'EMI en classe de 4^e, en tant qu'outil didactique, dans le but de former avec l'image la pensée critique chez nos jeunes libanais. Pourquoi la classe de 4^e ? Pour simple raison : 4^e est une classe charnière entre la 5^e, où les jeunes sont pris par la découverte du nouveau Cycle et des changements majeurs en eux-mêmes (en pleine adolescence), et la classe de 3^e, classe d'examen officiel.

Ces écoles homologuées au Liban, entre autres quatre collèges des Sœurs des Saints-Cœurs, (Ain Najem, Kfarhabab, Sioufi et Zahlé – Rassieh), comme tous les lycées évidemment, ont introduit cette matière de la 6^e jusqu'en 4^e, (excluant les classes de 3^e à cause des examens officiels). Trois dominantes marquent l'enseignement de l'EMI chez les Saints-Cœurs : la Cybersécurité, surtout en 6^e, le Webradio et le Journalisme au niveau des classes de 5^e et 4^e. L'image et en particulier l'audiovisuel reste très timide par faute de moyens (des professionnels en la matière, et la cherté des outils techniques).

Quant au choix des écoles comme terrain d'expérimentation, (Ain Najem, Kfarhabab, Sioufi et Zahlé – Rassieh), notre choix est basé sur trois critères majeurs :

1. Ces lycées homologués appartiennent à la même Congrégation Religieuse libanaise. Donc, ils suivent le même Projet Educatif.
2. Ils se répartissent sur différentes régions du Liban : Beqaa, Beyrouth, Kesserwan et Maten. Donc quatre contextes sociaux libanais différents vue la particularité de chaque région, de point de vue géographique, démographique, religieuse...
3. Trois dominantes marquent l'enseignement de l'EMI dans ces Lycées homologués des Saints-Cœurs : la Cybersécurité, surtout en 6^e, le Webradio et le Journalisme au niveau des classes de 5^e et 4^e. L'image et en particulier l'audiovisuel reste très timide par faute de moyens (des professionnels en la matière, et la cherté des outils techniques). Cette réalité nous a poussé à nous interroger s'il faut ou pas intégrer l'image comme outil didactique pour former davantage la pensée critique chez nos jeunes.

Qualité et créativité

Le grand chef cuisinier français Paul Bocuse déclare que les deux secrets d'un succès sont la Qualité et la Créativité. Pour réussir toute approche pédagogique, ne faut-il pas chercher une qualité créative ? La qualité permet d'être à la hauteur de nos ambitions didactiques en vue d'un citoyen libre et responsable pour une société toujours meilleure. Et la créativité pour motiver la nouvelle génération, en quête de nouveauté, stimulant sa pensée critique et sa capacité d'inventivité. Qui dit créativité et qualité dit risque ! Afin que le risque à prendre nous conduise à un résultat de qualité et créatif, il doit être accompagné d'une stratégie solide et SMART : Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réalisable et Temporellement définie (illustrée dans la figure N°6). Il s'agit d'une stratégie dont les objectifs pédagogiques sont bien clairs et qui sait créer de la valeur différenciante. Il s'agit d'une stratégie dont les objectifs pédagogiques sont bien clairs et qui sait créer de la valeur différenciante. Elle doit être unique. Elle sait engager tout le monde, prévoir les imprévisibles, et surtout mettre en place des mécanismes d'ajustement, d'évaluation continue, et de réinvention. Redecker et Punie (2019) proposent une vision de l'éducation future axée sur la collaboration, la personnalisation et surtout l'apprentissage informel, en ligne, basée sur les objectifs d'une pédagogie SMART. Laak et Aru (2024) proposent un modèle pédagogique hybride, favorisant une approche collaborative, facilitée par les enseignants, qui intègre des outils contemporains, comme l'IA, pour un apprentissage plus personnalisé.

157



Figure 6. La Stratégie SMART



En partenariat avec



Pour une meilleure mise en place de l'EMI dans notre contexte libanais, nous proposons une transposition didactique, externe et interne, à trépied :

1. Le Référentiel de la matière concernée, la Programmation (c'est la répartition des compétences à atteindre sur l'année scolaire) ;
2. La Progression (c'est la démarche pédagogique, à l'intérieur de la programmation, structurant l'apprentissage d'une façon cohérente et logique) ;
3. Le Projet Educatif de l'Etablissement Scolaire concerné (c'est définir les priorités éducatives suivant les valeurs de l'Etablissement Scolaire).

Cette transposition pour une meilleure mise en place de l'EMI vise les objectifs suivants :

- Former le citoyen responsable et averti.
- L'aider à utiliser les médias de manière critique et réfléchie.
- Aider les jeunes à comprendre le fonctionnement des médias et à développer les compétences suivantes :
 - Evaluer la fiabilité des infos et la crédibilité des infos.
 - Comprendre comment les médias sont utilisées pour influencer les opinions et les attitudes.
 - Utiliser les médias pour communiquer efficacement.

158

Elle tourne autour d'une problématique qui forme sa colonne vertébrale : Dans quelle mesure la mise en place du dispositif EMI intégrant l'image visuelle, audiovisuelle ou textuelle, dans les établissements homologués des Saints-Cœurs, au Liban, favorise-t-elle le déploiement de la pensée critique chez les élèves de quatrième ?

Horizons et perspectives

A l'ère numérique, où l'image domine largement les modes de communication et de transmission de l'information, elle s'impose comme un outil essentiel qui peut devenir un vecteur puissant pour éveiller la pensée critique en nos jeunes génération, inciter à la réflexion et à la remise en question des représentations, tout en jouant un rôle central dans la formation d'individus libres et responsables.

L'enjeu n'est pas seulement de rendre les individus aptes à comprendre les images, mais également de les préparer à les analyser, les créer et les utiliser de manière réfléchie, afin qu'ils puissent participer pleinement à une société démocratique et en constante évolution. D'où l'importance de mettre l'accent sur les enjeux éducatifs et d'explorer des pratiques didactiques innovantes, afin de contribuer à l'élaboration d'un manuel à expérimenter au Collège de Zahlé, dans le cadre de l'EMI, pour être généralisé sur tous nos établissements scolaires des Saints Cœurs.



En partenariat avec



En définitive, l'éducation à la pensée critique et à la détection des « fake-news », soutenue par la réflexion sur l'image et l'information, devient un levier essentiel pour la formation d'un citoyen éclairé, capable de naviguer dans un monde de plus en plus complexe et visuel. Pourquoi se complaire alors dans la misère quand on a le choix de s'élever ?

Bibliographie

Balleys C. (2018), *Comment les adolescents construisent leur identité avec YouTube et les médias sociaux ?*, NECTART

Broch H. (2008), *L'Art du Doute ou Comment s'affranchir du prêt-à-penser*, Editions book-e book

Collectif, CLEMI (2022), *Référentiel de compétences en éducation aux médias et à l'information des enseignants et formateurs/formatrices*, CLEMI.

Collectif, CLEMI (2024), *Les Essentiels de l'EMI*, GMF Paris.

DiResta R. (2024), *Invisible Rulers: The People Who Turn Lies into Reality*, Kindle Edition.

Durand T. (2023), *L'Esprit Critique pour les Nuls*, F1rst Editions.

Egan K. (2015), *L'imagination et l'apprenant engagé : Outils cognitifs pour la salle de classe*, Edition Teachers College Pr.

El-Hage F. (2020), *Manuel Pédagogique Universitaire*, Université Saint Joseph de Beyrouth (USJ).

Frau-Meigs D. (2011), *Médias et information : un chantier pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

- (2017), *Education aux médias et à l'information : pour une citoyenneté numérique*, HAL.
- *Faut-il avoir peur des fake news ?*, La Documentation Française.

Jehel S., Saemmer A. (2020), *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique*, Presses de l'Enssib.

Laak K.L. et Aru J. (2024), *Innovative Technologies and Learning*, ICITL, Springer-Verlag.

Laborde B. (2017), *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias. Trajets théoriques et perspectives pédagogiques*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

Leone M. (2024), *Semiotic Ideologies: Patterns of Meaning-Making in Language and Society*, Brill.

159



En partenariat avec



Vallor, S. (2024), *AI Mirror*, Oxford University Press.

Yazbeck E. (2008), *Téléralité et éthique : Images de l'intime ?*, publié dans un Collectif « *Images et Ethique* », L'Harmattan.



En partenariat avec



Axe 3 : Les transformations de l'écosystème de l'Éducation

Educar en la Inclusión en la Argentina: Una aproximación a experiencias formativas desde la antropología en Educación Superior

Julia BENITEZ et Jorgelina A. CAPPACCIO

Palabras Clave: Educación Superior- Pueblos Indígenas- Inclusión

Problema

En Argentina desde la conformación del Estado-nación, las políticas educativas tendieron a homogeneizar a la población, invisibilizando la diversidad etnolingüística bajo un modelo monolingüe (Hecht, 2010). Más de un siglo después y a pesar de sucesivas reformas educativas, en las aulas persisten discursos que tienden a reproducir condiciones colonialistas y de marginalidad hacia pueblos originarios y migrantes.

En este sentido como docentes de la materia de tercer año superior para el Profesorado de Educación Especial y Psicopedagogía: "Pueblos Originarios de Argentina: un Abordaje Antropológico de la Diversidad Étnica y Educativa", consideramos que nuestro aporte a la transformación del ecosistema educativo consiste en desnaturalizar esas narrativas y dar a conocer la vigencia de estos colectivos, impulsando su inclusión mediante la aceptación y valoración de la diversidad cultural como un pilar para la transformación de prácticas pedagógicas.

161

Marco Teórico

Este trabajo se enmarca dentro de la tradición de la antropología sociocultural en donde desde el planteamiento del problema hasta el análisis de las investigaciones empíricas son tomados en cuenta conceptos y perspectivas teóricas que contemplan contextos sociales y culturales amplios.

Como subcampo disciplinario la antropología de la educación surge en la Argentina en los 80'. De la misma manera que la etnografía, la diversidad, el multiculturalismo y la interculturalidad fueron incorporados desde la antropología a la investigación educativa. De esta forma el enfoque antropológico sobre la educación da cuenta de los procesos de producción y reproducción sociocultural.



En partenariat avec



Metodología

La realización de este trabajo se abordó desde un enfoque cualitativo, específicamente socio-antropológico en educación.

La investigación se sustenta en registros etnográficos, registros de charlas informales y el análisis de trabajos presentados por los y las estudiantes, tomados a partir de la observación participante durante el dictado de clases gracias a nuestro doble rol como docentes e investigadoras.

Introducción

Desde la antropología y teniendo en cuenta la numerosa presencia de estudiantes descendientes de indígenas o migrantes en la provincia de Buenos Aires- con el 35,6% de la población según el Censo 2022- nuestra propuesta consiste en presentar a los pueblos originarios en el presente, incluyendo la situación actual por la que atraviesan, cuestión que no es sistemáticamente trabajada en la educación, procurando desnaturalizar las miradas y estereotipos hegemónicos que se construyen en torno a los pueblos originarios y migrantes de países vecinos.

Así el objetivo es introducir reflexiones sobre procesos y nociones sumamente significativos en las ciencias sociales y que las investigaciones dan cuenta de su presencia y padecimiento en las aulas por las niñeces y juventudes indígenas y migrantes, tales como: etnocentrismo, identidad, invisibilización, relaciones interétnicas, diversidad, alteridad, derechos humanos y Educación Intercultural Bilingüe, centrando el interés en los debates referidos a la interculturalidad en la escolarización, para abordar lo educativo en términos amplios y en vinculación con los procesos de producción y reproducción sociocultural.

Nuestra experiencia

El trabajo de campo en el instituto nos ha permitido identificar tensiones y resistencias en torno a la noción de “pueblos originarios” y el reconocimiento de sus saberes, identidades y prácticas culturales. Todavía en el presente y a pesar de los avances legislativos en cuanto al reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de estos pueblos -reforma de la constitución en 1994: Art.75 inciso 17- observamos que al comenzar el año escolar los y las estudiantes reproducen en casi un 80% de los casos, lógicas de invisibilización de las identidades indígenas más allá de un mosaico colorido y descriptivo de características culturales, fundamentados en “el sentido común” y/o folklorizados, reflejo de lo aprendido en las instituciones escolares en los niveles primario y secundario, reforzado por la propaganda oficial de que “los argentinos descienden de los barcos” haciendo referencia a las nutridas corrientes migratorias que fueron llegando desde Europa. Desde la antropología

162



En partenariat avec



nuestra propuesta consiste en re-conocer a ese “otro” diferente, y en este sentido y teniendo en cuenta las carreras que cursan los y las estudiantes en el instituto, trabajamos además para el reconocimiento de otras diversidades con el objetivo de lograr un cambio en la mirada para su inclusión.

Si bien resulta difícil barrer en ocho meses de cursada con estereotipos que realzan las virtudes de “la blanquitud” y “la normalidad”, a partir de talleres, debates, lecturas críticas y entrevistas con representantes indígenas, y la visita al Museo Etnográfico, notamos haber logrado por lo menos sensibilizar sobre estos colectivos ausentes en la mirada de los y las estudiantes. De esta manera esperamos estar contribuyendo desde la educación a la paz mundial.

Sobre el Instituto Monseñor Raspanti

El Instituto del Profesorado Miguel Raspanti fue creado el 25 de diciembre de 1972 por el primer Obispo de Morón, Monseñor Miguel Raspanti, motivado por la falta de recursos humanos dedicados a las personas con discapacidad en la región.

En este marco, en el año 2002 se firma un acuerdo con la UNESCO para la creación de la Cátedra UNESCO “Educación en pro de la diversidad”. El Instituto Miguel Raspanti fue el primer instituto de formación docente no universitario que firmó un acuerdo con la UNESCO para la creación de una cátedra, lo cual sentó precedente para otros institutos de formación docente.

163

Bibliografía

AVELEYRA, Rocío; ALIATA, Soledad; BENITEZ, Julia (2022), “*Racismo y pueblos indígenas en contextos socioeducativos de la provincia de Chaco, Argentina*” en: *Pueblos Indígenas y Educación* N° 68. Editorial Abya Yala, Quito, Ecuador

HECHT, Ana Carolina. 2010. “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*”. *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Múnich: Lincom Europa Academic Publications.

MEDINA, Mónica Marisel (2015) “*Prácticas Educativo-Lingüísticas en la modalidad EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de QOM LA’AQTAQA en una escuela periurbana del Barrio Mapic (Resistencia, Chaco)*”

NOVARO, G. (2011) “*Introducción*”. En Novaro, G. (coord) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, Buenos Aires: Editorial Biblos, p. 15-34.



En partenariat avec



Le bien-être des enseignants libanais en contexte de crises multiples : entre résilience et subsistance

Samia ISSA et Yvette GHARIB

Mots-clés : Bien-être des enseignants, crise, stress professionnel, Liban

Introduction et problématique

Le système éducatif libanais, reconnu historiquement pour sa performance au Moyen-Orient, traverse une crise multidimensionnelle sans précédent depuis le XIXe siècle. L'effondrement économique, selon le rapport de la Banque Mondiale en 2023, a plongé plus de 80% de la population sous le seuil de pauvreté. Le secteur éducatif subit particulièrement cette situation avec une inflation galopante, une dégradation des services publics et une dévalorisation monétaire estimée à plus de 30% de sa valeur avant la crise. La dévaluation de la livre libanaise, qui a perdu plus de 95% de sa valeur, a entraîné une division socioéconomique entre la majorité de la population rémunérée en livres libanaises et la minorité (15-20%) percevant des revenus en dollars (Rapport de la Direction générale du Trésor, ministère de l'Économie en France, février 2025). L'exode des talents, notamment du secteur privé vers l'étranger, combinée à l'insécurité croissante du pays, a intensifié le stress professionnel des enseignants restés en poste. Ces transformations macroéconomiques ont profondément bouleversé l'écosystème éducatif dans son ensemble, affectant non seulement les infrastructures et les ressources matérielles, mais également les dynamiques professionnelles et les équilibres relationnels au sein de l'éducation.

164

Dans ce contexte, quelles mesures peuvent être mises en place pour protéger le bien-être des enseignants et leur assurer un soutien institutionnel adéquat, afin de prévenir un effondrement plus grave du système éducatif ? Comment atténuer l'impact des facteurs socioéconomiques qui aggravent leur situation et renforcent leur malaise ?

S'appuyant sur l'étude de Gharib et Safa (2020) qui identifie le malaise professionnel chez les enseignants libanais comme résultant des pressions économiques, de l'instabilité politique et du manque de soutien institutionnel, cette étude vise à approfondir la compréhension du bien-être enseignant au Liban et s'articule autour de la question suivante : face aux transformations profondes du contexte éducatif libanais, comment les enseignants perçoivent-ils leur bien-être professionnel dans un écosystème en crise ?



En partenariat avec



En effet, cette étude explore particulièrement les dimensions émotionnelles de l'expérience professionnelle des enseignants en contexte de crise, contribuant ainsi à l'avancement des connaissances dans ce domaine critique.

Cadrage théorique : vers une approche holistique du bien-être

Cette étude adopte une approche holistique du bien-être enseignant, articulant les perspectives philosophiques grecque hédonique et eudémonique aux fondements de la psychologie positive. La dimension hédonique, centrée sur la recherche du plaisir et l'évitement de la souffrance, constitue un élément fondamental de l'analyse du bien-être psychologique. La dimension eudémonique privilégie quant à elle l'accomplissement de soi, la quête de sens et la réalisation d'objectifs alignés sur les valeurs personnelles.

L'évolution conceptuelle du bien-être, particulièrement depuis les apports de la psychologie positive (Seligman, 2000), a élargi cette notion en y intégrant les dimensions d'épanouissement et de sens. Cette approche transcende la simple recherche hédonique pour englober des aspects eudémoniques tels que la réalisation de soi et l'engagement dans des activités porteuses de sens (Ryan & Deci, 2001). Selon Gendron (2015), le bien-être se conçoit comme un état dynamique et global qui intègre les dimensions émotionnelles, cognitives et sociales, se manifestant par un équilibre entre les plaisirs hédoniques et la satisfaction des aspirations personnelles.

Dans le contexte éducatif, cette approche permet de comprendre les mécanismes sous-jacents au bien-être psychologique des enseignants en intégrant tant les composantes émotionnelles que les aspirations personnelles dans l'analyse.

Méthodologie

L'étude suit une démarche mixte, ancrée dans le paradigme pragmatique, selon un design séquentiel (Creswell, 2014) combinant approches quantitative et qualitative pour examiner le bien-être enseignant au secteur privé. Un questionnaire a été administré à 350 professionnels, explorant trois dimensions des aspirations personnelles et du bien-être professionnel : la relation à soi, la relation à autrui et la relation à l'institution. Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignants exerçant dans les établissements du Nord du Liban et de Beyrouth, permettant d'explorer qualitativement leur perception du bien-être au travail et d'enrichir l'analyse quantitative par une dimension compréhensive approfondie.

165



En partenariat avec



Résultats de la recherche

L'analyse approfondie des résultats de cette recherche révèle une dynamique complexe qui transforme la simple notion de résilience chez les enseignants Libanais face aux crises multiples. Si les données quantitatives suggèrent une apparente adaptation positive, avec 85% des participants rapportant une satisfaction professionnelle modérée à élevée, une lecture plus nuancée s'impose. Cette analyse est éclairée par les théories du bien-être, depuis les conceptions philosophiques de Socrate, Platon, Aristote et surtout Épicure jusqu'aux travaux contemporains de Seligman, Cyrulnik et d'autres chercheurs, tout en tenant compte des spécificités du contexte étudié.

Ce qui émerge de cette analyse ne relève pas tant d'une résilience conventionnelle, telle que conceptualisée par Cyrulnik (2002), mais plutôt d'un phénomène désigné sous le terme de « bien-être de subsistance ». Ce concept relevé s'inscrit dans la tradition épicurienne qui conçoit le bien-être non comme un état de résilience face aux crises, mais comme une force intrinsèque guidant l'individu vers la satisfaction de ses besoins fondamentaux. Ainsi, à travers ce « bien-être de subsistance » l'atteinte d'un équilibre minimal constitue une finalité en soi, transcendant la simple réponse adaptative aux situations de crise.

166

Bibliographie

- Cyrulnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Odile Jacob.
- Gendron, B. (2015). *Capital émotionnel et bien-être au travail*. L'Harmattan.
- Gharib, Y., & Safa, N. (2020). *Études sur les besoins éducatifs au Liban : Cadre national du curriculum de l'enseignement général pré-universitaire*. CRDP, Liban
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Seligman, M. E. P. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.