



ICP

FACULTÉ D'ÉDUCATION
ET DE FORMATION

Livret du cycle d'études doctorales 2025-2026



SOMMAIRE

1	PRÉSENTATION DU CED	5
1.1	Le mot du directeur du Cycle d'Études Doctorales.....	5
1.2	Organisation du CED.....	7
1.2.1	Modalités de recrutement à l'entrée de la formation.....	7
1.2.2	Règlement général des études.....	7
1.2.3	Infractions.....	8
1.2.4	Calendrier universitaire 2025-2026.....	9
1.3	Les intervenants et les directeurs de recherche.....	10
2	ORGANISATION DES ETUDES DU CED	13
2.1	Présentation du cursus de formation.....	13
2.2	La formation en DU « S'engager dans la recherche en Sciences de l'éducation ».....	13
2.2.1	Publics concernés.....	13
2.2.2	Compétences acquises et transférables.....	13
2.2.3	Organisation annuelle de la formation.....	14
2.2.4	Enseignements.....	14
2.2.5	Validation.....	15
2.2.6	Débouchés professionnels.....	15
2.3	La formation doctorale en Sciences de l'Éducation.....	15
2.3.1	Les compétences visées.....	16
2.3.2	Organisation annuelle de la formation.....	18
2.3.3	Séminaires de recherche.....	19
2.3.4	Séminaire fermé.....	19
2.3.5	Forum de recherche.....	19
2.3.6	Atelier de méthodologie de la recherche.....	20
2.3.7	Activités de recherche.....	20
2.3.8	Conférences de la Faculté d'Éducation et de Formation et les jeudis CEI.....	20
2.3.9	Ateliers de professionnalisation.....	21
2.3.10	Semaine méthodologique.....	21
3	PROJETS DE RECHERCHE DES ETUDIANTS	22
3.1	Projets de recherches des étudiants en DU « S'engager dans la recherche en Sciences de l'Éducation : Communauté, Education, Inclusion ».....	22
3.2	Résumé des projets de thèses des étudiants.....	23
3.2.1.	D1 – première année.....	23
3.2.2.	D2 – deuxième année.....	34
3.2.3.	D3 – troisième année.....	46
3.2.4.	Dn – Quatrième année.....	56

1 PRÉSENTATION DU CED

1.1 Le mot du directeur du Cycle d'Études Doctorales

Pr. Augustin Mutuale, Doyen de la Faculté d'Éducation et de Formation et directeur du CED



Chères amies, chers amis,

Nous avons le plaisir de vous présenter l'édition 2025-2026 de la brochure annuelle du Cycle d'Études Doctorales « Développement intégral de la personne, Communauté éducative, Bien commun ». Ce programme s'adresse à toutes celles et tous ceux — étudiants, chercheurs, professionnels, volontaires — qui souhaitent approfondir leur réflexion et renforcer leur engagement dans les métiers de l'éducation et de la formation, dans un monde traversé par des défis considérables.

Car comment va le monde ? Violences, injustices, crise de l'autorité, perte de repères, implosion de l'individualisme, destruction de notre maison commune... autant de fractures qui assombrissent l'horizon.

De là naît un certain découragement, que nous nommons avec vous fatigue compassionnelle, avec son corollaire : l'indifférence. Cette lassitude menace nos sociétés, saturées par un flux continu d'informations tragiques, jusqu'à rendre les yeux secs ou vides.

Face à ce virus qu'est la fatigue compassionnelle, face à ce fléau qu'est l'errance existentielle, nous affirmons, à la suite de Nelson Mandela, que l'éducation demeure l'arme la plus puissante pour changer le monde, en portant la promesse d'une véritable possibilité d'avenir, d'une destination heureuse pour la personne comme pour la planète.

Ces bouleversements appellent des chercheurs capables de lucidité et de discernement, refusant de céder aux facilités d'un militantisme outrancier, mais décidés à agir avec exigence intellectuelle et sens aigu de la responsabilité humaine. Oui, notre engagement éducatif est notre réponse aux désordres du temps.

Le Cycle d'Études Doctorales est un lieu d'engagement critique. Ici, nous posons les bonnes questions, construisons des réponses robustes et travaillons à faire des institutions éducatives des espaces intelligents, inclusifs et féconds. Nous croyons à la promesse de l'éducabilité, à la capacité de chaque personne d'atteindre son excellence intégrale.

Le Cycle d'Études Doctorales de la Faculté d'Éducation et de Formation, membre du Collège doctoral et de l'Unité de Recherche *Religion, Culture et Société*, offre un parcours de recherche progressif, exigeant et fécond : former des chercheurs et des experts capables d'intervenir dans l'enseignement, la formation d'adultes, le secteur éducatif et social, et de nourrir le débat public.

Nos doctorants explorent les questions éthiques, pédagogiques, sociales, anthropologiques, juridiques, théologiques... qui traversent l'éducation aujourd'hui.

La formation doctorale, précédée du Diplôme Universitaire « S'engager dans la recherche en Sciences de l'éducation : communauté, éducation, inclusion », s'inscrit dans notre projet facultaire « Communauté Éducative Inclusive. Penser et construire des institutions inclusives ». Pendant trois ans, au rythme de séminaires, d'ateliers méthodologiques, de modules d'écriture scientifique, de forums de recherche et

de conférences, les doctorants travaillent en présentiel, au sein d'une véritable communauté d'étude universitaire, intégrée aux activités du Collège doctoral de l'ICP.

Ce doctorat poursuit trois objectifs :

1. Affermir une catholicité ouverte au monde ;
2. Former un capital humain qualifié, apte au dialogue et à la création de jonctions ;
3. Promouvoir une métanoïa de mentalité au service du bien commun.

Les valeurs qui fondent notre programme — développement humain, inclusion éducative, ouverture au monde, se traduisent par des choix pédagogiques précis : articulation des savoirs avec les réalités sociales et professionnelles ; recours à la multiréférentialité et à l'écorelationnalité ; mobilisation de partenaires universitaires ; innovation et expérimentation, Mobilisation et engagement de tous les acteurs de la communauté éducative.

Dans ce contexte, notre rôle de chercheurs est clair : poser les bonnes questions, construire des réponses robustes et éclairer la décision éducative. Ni simples spectateurs ni militants aveugles, nous choisissons l'engagement critique : penser et agir dans ce monde commun.

Comme le disait Paul VI aux recteurs et délégués des universités catholiques : *« Avec courage et lucidité, acceptez les remises en question nécessaires. Avec sagesse et mesure, opérez les discernements indispensables, avec audace et fermeté ouvrez les chemins de l'avenir. »*

C'est cet esprit qui nous anime : penser et agir dans ce monde commun avec audace et lucidité, en refusant l'indifférence et en travaillant, par la recherche, à des institutions éducatives toujours plus inclusives, fécondes et porteuses de dignité humaine.

Notre mission est claire : contribuer à construire une École de Paris en Éducation qui a pour objet l'engagement critique. Une école ouverte aux chercheurs, enseignants, formateurs, professionnels et volontaires de tous horizons, afin que la réflexion et l'action éducatives se répondent et se nourrissent mutuellement à travers les publications, les expérimentations et la participation aux manifestations scientifiques et discursives... toujours avec cette option préférentielle pour un monde en commun.

Rejoignez-nous pour habiter pleinement cette demeure-monde, porter l'espérance d'un aujourd'hui ouvert sur un demain, et contribuer, par la recherche, à accompagner chaque personne vers son déploiement holistique.

Pr. Augustin Mutuale

1.2 Organisation du CED

Le Cycle d'Études Doctorales propose un diplôme universitaire et une formation doctorale « Développement intégral de la personne, Communauté éducative, Bien commun » préparant au doctorat en sciences de l'éducation de l'ICP :

1. D.U. « S'engager dans la recherche en sciences de l'éducation : communauté, éducation, inclusion », coordonné par Fabienne Serina-Karsky et Séverine Parayre, toutes deux Pr.-HDR à la Faculté d'Éducation et de Formation.
2. Doctorat « Développement intégral de la personne, Communauté éducative, Bien commun », coordonné par le Pr. Augustin Mutuale, Directeur du Cycle d'Études Doctorales de la Faculté d'Éducation et de Formation.

La gestion du cycle est assurée par Mme Azadée Afraz.

Le D.U. « S'engager dans la recherche en sciences de l'éducation : communauté, éducation, inclusion », correspond à une année propédeutique au doctorat.

La formation doctorale se déroule sur 3 années.

Les sessions se déroulent en présentiel. Elles sont obligatoires pour valider le cursus.

Les doctorants rencontrent leur directeur de thèse les jeudis après-midi.

Lorsqu'un directeur de thèse est absent, ses doctorants rejoignent un autre groupe de doctorants.

Les directeurs de thèse rencontrent le directeur du CED une fois par mois le jeudi avant les rencontres avec leurs doctorants.

1.2.1 Modalités de recrutement à l'entrée de la formation

Pour être admis au DU, les candidats doivent satisfaire aux conditions suivantes :

- Être titulaire d'un DESS ou d'un D.E.A. ou d'un Master national avec mention Bien ou Très Bien au mémoire dans le champ des sciences de l'éducation et des sciences sociales, d'un titre admis en équivalence dans un champ d'étude approprié (examen sur dossier au cas par cas), d'une licence canonique ou d'un diplôme de master d'une université étrangère attesté comme équivalent par ENIC-NARIC.
- Avoir obtenu lors du dernier examen universitaire de 2ème cycle, une moyenne générale au moins égale à 14 sur 20 avec mention égale ou supérieure à Bien, ou avoir des résultats scolaires équivalents dans un autre système de notation pour le DEA ou le DESS ou le Master.

Pour être admis en doctorat, en plus des conditions précédentes les candidats devront satisfaire aux conditions suivantes :

- Avoir obtenu une mention à l'issue du DU « S'engager dans la recherche en sciences de l'éducation ».
- Avoir rédigé un avant-projet de thèse (de 10 pages). Ce texte doit comprendre les éléments suivants : un titre provisoire de la thèse, la présentation du thème de recherche, l'objectif de recherche, l'originalité de recherche et quelques références documentaires qui reflètent l'orientation de recherche privilégiée par le candidat ou la candidate. La personne doit aussi démontrer que son projet de recherche s'inscrit dans un des domaines de recherche et dans la thématique du programme de doctorat en faisant ressortir les retombées pratiques de sa recherche.

1.2.2 Règlement général des études

1.2.2.1 Le contrat d'études

Au début des études, l'étudiant s'engage à respecter le règlement du CED. Ce contrat est signé par l'étudiant et par le responsable du cursus : il est conservé dans le dossier de l'étudiant au secrétariat et une copie est remise à l'étudiant.

1.2.2.2 L'assiduité aux séances et aux séminaires

La présence aux deux journées doctorales mensuelle est obligatoire. Une feuille de présence circule à chaque séance. Toute absence aux séances et séminaires doit être justifiée auprès de l'enseignant et du directeur du CED. Elle doit impérativement être signalée par courriel à la gestionnaire du CED.

Au-delà de deux absences injustifiées, l'étudiant ne peut présenter l'examen du cours ou séminaire dont il est question et doit procéder à une nouvelle inscription.

Sont acceptés comme justificatifs d'absence uniquement les originaux des certificats médicaux

Clairement datés (maladies, accidents, hospitalisations), des convocations officielles (y compris pour le permis de conduire), les cas de force majeure (force majeure : événement indépendant de la volonté de la personne, imprévisible et insurmontable qui empêche une personne de s'acquitter de ses obligations). Il est de la responsabilité de l'étudiant d'envoyer spontanément le justificatif d'absence par courriel à la gestionnaire du CED dans la semaine suivant l'absence.

Sans justificatif recevable, déposé en temps et en heure, l'absence sera considérée comme non justifiée. Pour les convocations officielles empêchant la présence à un examen, il est dans l'intérêt de l'étudiant d'anticiper les conséquences de son absence et donc d'avertir le responsable d'études ainsi que la gestionnaire du CED.

Deux retards ou deux départs non justifiés pourront avoir des conséquences sur la validation d'un cours : la sanction concernant l'assiduité pourra être répercutée sur la validation finale de l'année.

1.2.2.3 Le délégué des étudiants du 3^e cycle

Un délégué ou une déléguée représente les étudiants du 3^e cycle. Son élection est possible à partir de son entrée en D3. Il ou elle représente les étudiants auprès du directeur du CED et dans les instances institutionnelles telles que le Conseil de Faculté.

1.2.3 Infractions

1.2.3.1 Plagiat

Les règles applicables en matière de plagiat, tant en ce qui concerne la définition que les modalités et les sanctions, sont les règles en vigueur des statuts et règlements de l'Institut Catholique de Paris.

Utilisation des sources d'information : règles et éthique.

Dans le cadre de ses études, tout étudiant est conduit à utiliser différentes sources d'information sur internet ou en bibliothèque. Toutes ces sources doivent être citées et référencées selon les normes en vigueur.

Par honnêteté intellectuelle et par respect de la loi, toute citation textuelle doit être placée entre guillemets et référencée dans le texte selon la norme utilisée ainsi que dans la bibliographie générale. Il en est de même pour tout document iconographique, graphique ou audio utilisé. A l'oral, chaque référence doit être signalée explicitement. Cette règle s'applique ainsi à l'écrit et à l'oral pour tous les exercices et travaux universitaires.

Qu'est-ce que le plagiat ?

Le plagiat est l'emprunt total ou partiel d'un texte écrit par autrui, sans mention de l'origine de la citation ou d'indication faisant mention d'une citation. Le plagiat est donc un vol pour lequel une personne s'attribue le texte, les idées, la pensée sans en mentionner l'auteur et l'origine.

Le plagiat constitue une violation grave de l'éthique universitaire et les étudiants doivent s'engager à ne pas commettre ce type de fraude.

Chaque enseignant est habilité à repérer des cas de plagiat. L'ICP est notamment doté de l'outil informatique de détection du plagiat : *Compilatio*

Quelques conseils et outils pour éviter le plagiat

Au-delà de la malhonnêteté, le plagiat est souvent le résultat de mauvaises méthodes de travail lors de la prise de notes ou de gestion de temps.

Voici quelques points de recommandation mentionnés et détaillés dans le document :

- Bien gérer son temps pour ne pas être incité à effectuer un copier-coller par manque de temps ;
- Référencer les sources au moment de sa prise de notes ;
- Toujours indiquer et citer ses sources dans son propre document de travail

Par ailleurs, le portail en ligne des bibliothèques de l'ICP offre différents outils d'aide à la rédaction d'une bibliographie. <http://bibliotheques.icp.fr/se-former/rediger-sa-bibliographie/>

1.2.3.2 Sanctions

Le plagiat ou la copie d'un texte dont l'auteur n'est pas mentionné est donc considéré comme une fraude.

Ce manque d'intégrité est passible de sanction et entraîne la saisie du Conseil de discipline. Le Conseil de discipline statue sur la sanction appropriée. Il est souverain dans l'attribution de la sanction (blâme, défaillance au cours, annulation du semestre, annulation de l'année d'étude, exclusion temporaire ou définitive de la Faculté et/ou de l'ICP...). L'étudiant sanctionné peut faire appel au Conseil de discipline des étudiants de l'ICP.

Tout étudiant convaincu de plagiat, de tentative de fraude ou de fraude à l'examen fait l'objet d'un signalement auprès du directeur du cycle.

Tout étudiant dont le comportement est jugé inapproprié par un enseignant ou un autre étudiant fait l'objet d'un signalement auprès du directeur de cycle. Le signalement est rapporté au Doyen qui convoque le conseil de discipline. Le conseil de discipline peut prendre les sanctions ci-après.

Les sanctions tiennent compte de la récurrence et/ou de la gravité des faits. Elles sont cumulatives. Les sanctions sont les suivantes :

- S'inscrire et suivre de nouveau au cours l'année où il est donné
- Blâme,
- Avertissement,
- Exclusion temporaire,
- Exclusion définitive ratifiée par le recteur de l'Institut Catholique de Paris aux termes de l'article 95 des statuts canoniques de l'I.C.P.

Si l'étudiant est un clerc ou membre d'un institut de vie consacrée ou d'une société de vie apostolique, ou s'il est laïc missionné par une institution ecclésiastique, son Ordinaire ou son responsable en sera averti.

1.2.4 Calendrier universitaire 2025-2026

La formation s'organise en :

8 sessions de 2 jours

- 8 et 9 octobre 2025 ;
- 5 et 6 novembre 2025 ;
- 3 et 4 décembre 2025 ;
- 7 et 8 janvier 2026 ;
- 4 et 5 février 2026 ;
- 4 et 5 mars 2026 ;
- 1 et 2 avril 2026 ;
- 6 et 7 mai 2026 ; et les,

Une journée doctorale

- 4 juin 2026

Un examen de méthodologie

- 3 juin 2026

La participation à la semaine méthodologique organisée par le collège doctoral de l'ICP

- du 20 au 24 octobre 2025

1.3 Les intervenants et les directeurs de recherche

Sami Abdelli est Maître de conférences en Didactique des Sciences au sein de la Faculté d'Éducation et de Formation de l'ICP. Ses travaux de recherche portent principalement sur l'éducation à la santé et à la sexualité, dans une perspective à la croisée des approches didactiques, socio-éducatives, interculturelles et épistémologiques. Il s'intéresse plus largement aux « éducations à » (éducation à la citoyenneté, à l'environnement, etc.) en tant qu'objets d'enseignement complexes, pris entre fragilités sociales, pluralités culturelles et mission éducative. Chercheur associé au laboratoire S2HEP (Université Claude Bernard Lyon 1), il est intégré à l'équipe « Fragilité et Institutions » de l'Unité de Recherche de l'ICP. Ses recherches interrogent la manière dont les « éducations à » prennent en compte les vulnérabilités sociales et culturelles, et contribuent à une éducation humaniste, inclusive et contextualisée.

Gabriela Ahlers Vergara est Maître de Conférences en sciences de l'éducation à l'Institut Catholique de Paris et responsable pédagogique de la licence sur le campus de Rouen. Elle a soutenu une thèse intitulée « Jardín sobre Ruedas, une recherche en camionnette au Chili » en juin 2022 à l'Université de Rouen, en co-direction avec la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ses travaux de recherche portent sur le travail collaboratif entre différents acteurs éducatifs, notamment sur les relations entre enseignants, professionnels et familles, ainsi que sur la collaboration entre enseignants/professionnels. Elle s'intéresse également aux pratiques enseignantes dans divers contextes et aux dispositifs éducatifs dits "non formels" tant en Europe comme en Amérique Latine.

Jean-Marie De Ketele est Professeur-HDR émérite de l'Université Catholique de Louvain (Belgique) et Professeur invité à l'Institut Catholique de Paris. Il est le Titulaire fondateur de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Education de Dakar. Il est Docteur Honoris Causa de l'ICP et de l'UCAD (Dakar). Directeur scientifique de plusieurs collections d'ouvrages scientifiques, il est aussi actuellement Rédacteur en chef de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Dans le cadre de ses activités récentes, les thèmes de ses recherches se centrent sur l'analyse comparative des systèmes éducatifs, sur les futurs de l'éducation dans un monde caractérisé par une incertitude fondamentale, sur l'engagement professionnel des acteurs du système éducatif, la conception de l'excellence de l'enseignement supérieur et la triple fonction d'enseignant, chercheur et expert.

Hélène Fromont est co-fondatrice et animatrice du réseau REPAIRA qui fédère depuis 14 ans des professionnels de l'accompagnement et de l'intervention par la recherche-action ; Formatrice, consultante, coach indépendante ; Directrice de la publication numérique de *REPAIRA* (Parcours), elle collabore avec le laboratoire FOAP du CNAM et le LISRA. Intervenante à l'ICP et à l'UPEC, entre autres, elle est titulaire d'un Master 2 de formateur d'adultes, accompagnateur de projet individuel et collectif par la recherche-action (Sorbonne Nouvelle) obtenu en 2007 après un diplôme d'école de commerce (ISG) et 15 ans d'expérience en management et gestion de projets en entreprise.

Jeanne Guiet Silvain est Maître de conférences -HDR à Université Paris Cité, Elle a réalisé une thèse de doctorat intitulée « La division une longue souffrance, » sous la direction de Gérard Vergnaud en 1994, puis une HDR avec Maryvette Balcou Debbusche, Université de la Réunion, garante, en 2021, à l'UPJV d'Amiens. Diverses orientations de recherche sont mises en perspective autour de la théorie des champs conceptuels et de la conceptualisation (de Gérard Vergnaud), forme particulière et fondamentale de l'activité du sujet en psychologie et en Sciences de l'éducation. Ses investigations ont porté sur l'utilisation des réseaux sociaux chez les adolescents et le contrôle de la distance relationnelle, le cas du cyberharcèlement, de l'expression de soi et du narcissisme adolescent. Vers le domaine de la santé et le domaine des compétences, une première orientation étudie le geste professionnel, vers l'analyse de l'expérience et de l'interprétation des difficultés chez les étudiants infirmiers. Une seconde orientation a subi une avancée en direction de la population des cadres de santé.

Catherine Guillot est Maître de Conférences à la Faculté d'Education et de formation de l'ICP. Docteure en études théâtrales, elle a consacré de nombreuses recherches et publications à l'histoire du théâtre au XVIIème siècle et à la fonction didactique de l'iconographie théâtrale et du corps en

représentation (la théâtralisation des passions liée aux problématiques de la représentation du corps), avant de s'intéresser aujourd'hui à l'Éducation artistique et culturelle, la place du corps en éducation et en formation universitaire, au théâtre et à sa pédagogie. En tant que chercheuse, elle est intégrée au sein de l'Unité de Recherche de l'ICP à l'équipe "Fragilité et Institutions" et ses recherches portent sur les actions éducatives proposées en EAC par les médiations artistiques et culturelles pour prendre en compte les publics dans leurs diversités.

Gilles Lecocq est Professeur-HDR de Psychologie, Président de la Société Francophone de Philosophie du Sport, Vice-Président du Comité Français Pierre de Coubertin. C'est autour d'un triptyque « Excellence-Excès-Exclusion » que la notion de communauté inclusive est abordée à partir de questions éducatives qui se révèlent au cœur de situations critiques contemporaines qui bouleversent d'une part les fondements d'une culture et d'autre part les assises de l'identité d'une personne. Ces questions s'élaborent dans une perspective compréhensive qui vise à décliner les paradigmes de la psychologie qui favorisent des points de rencontre, dans les domaines du sport, de l'éducation et de la santé entre : des processus culturels dont la compréhension échappe à l'intelligibilité d'une personne en quête de repères ; des processus spirituels dont la compréhension échappe à l'intelligibilité d'une culture en perte de repères.

Philippe Maubant est Professeur-HDR associé à l'Université de Sherbrooke au Canada après avoir été professeur titulaire de 2010 à 2018 et professeur agrégé de 2005 à 2010. Il est depuis 2010 directeur de la revue savante *Phronesis* et directeur de collection aux éditions Champ social. Chercheur régulier à l'Institut universitaire de première ligne en santé et services sociaux de Sherbrooke, il est aussi chercheur honoraire au laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication de l'Université de Strasbourg. Enseignant, formateur, chercheur, éditeur, ses travaux sur l'apprentissage professionnel en situation et sur les pédagogies de l'alternance s'inscrivent dans l'actualité des recherches en formation des adultes et en andragogie.

Jean-Baptiste Murez est maître de conférences en histoire à la Faculté d'Éducation et de Formation (UR Religion, Culture et Société) et spécialiste d'histoire religieuse. Il a réalisé sa thèse sur l'étude des religieux français réfugiés en Belgique (1900-1914) et ses recherches portent notamment sur les congrégations enseignantes comme les Frères des Écoles chrétiennes.

Augustin Mutuale est Professeur-HDR, directeur du Cycle des Études Doctorales, et Doyen de la Faculté d'Éducation et de Formation de l'ICP. Il est membre de l'Unité de recherche « Culture, Religion, et Société » (EA7403) de l'ICP. Ses recherches portent sur l'écorelationnalité dans les institutions éducatives, la recherche en Sciences humaines et sociales, le philosophe en éducation, les écritures impliquées. Il est codirecteur de la collection « Pédagogies, Formations et Recherches » chez L'Harmattan, et membre d'EXPERICE (Université Paris 8 et 13).

Séverine Parayre est Professeure-HDR en sciences de l'éducation et de la formation de la Faculté d'Éducation et de Formation de l'ICP. Ses travaux de recherche sont spécialisés en éducation à la santé, en éducation inclusive et en pédagogie universitaire inclusive. Ses méthodes de recherche se basent sur les méthodologies de la socio-histoire. Aujourd'hui au sein du pôle de recherche de l'UR de l'ICP (EA7403) et du projet facultaire, elle participe plus particulièrement à développer des travaux concernant la prise en charge des vulnérabilités au sein des institutions et les réponses éducatives et inclusives. Elle est codirectrice de la collection « Pédagogies, Formations et Recherches » chez L'Harmattan.

Thibaud Pombet est Maître de conférences en sociologie et Directeur du Cycle des Licences au sein de la Faculté d'Éducation et de Formation de l'ICP. Ses travaux de recherche portent sur l'accompagnement des publics jeunes à l'interface des dispositifs sanitaires, sociaux et scolaires. Chercheur associé au Cermes3 et au Lirtes, il est intégré au sein de l'Unité de Recherche de l'ICP à l'équipe "Fragilité et Institutions" qui interroge les qualifications des difficultés des enfants, adolescents et jeunes adultes dans différents contextes. Il est membre élu du RT19 de l'Association Française de Sociologie et membre du comité de rédaction de la revue internationale francophone *Anthropologie et Santé*.

Patricia Rached est Professeure-HDR en sciences de l'éducation. Ses travaux de recherche se centrent sur la pédagogie universitaire, l'accompagnement des étudiants et des enseignants, l'approche humaniste et la place des émotions dans le processus d'enseignement-apprentissage. Elle est auteure de publications internationales, pilote des projets de recherche et fait partie de conseils scientifiques. Au niveau national, elle est membre du Comité "Expertise Qualité" au Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), rattaché au Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur libanais. Chevalier dans l'ordre des Palmes académiques, elle s'investit dans la francophonie et occupe actuellement le poste de doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth.

Eva Salerno est Maître de Conférences en anthropologie à l'Institut Catholique de Paris. Elle a réalisé une thèse de doctorat intitulée « Les Chinois catholiques de Paris et de Milan : étude ethnographique comparative de deux communautés de fidèles », soutenue en 2016 à l'École Pratique des Hautes Études, en cotutelle avec l'Université de Venise (Italie). Elle a ensuite travaillé à un projet de recherche post-doctorale sur la pratique rituelle de la religion catholique au sein de paroisses taiwanaises, financé par la Chiang Ching-kuo Foundation for International Scholarly Exchange de Taipei (Taiwan). Ses intérêts de recherche se situent à la croisée d'une anthropologie religieuse et d'une ethnographie des migrations, avec une focale particulière portée sur les questions religieuses dans un contexte migratoire.

Fabienne Serina-Karsky est Professeure-HDR et Vice-Doyenne à la Faculté d'Éducation et de Formation de l'ICP. Elle est co-responsable avec Elena Lasida du pôle « Éthique et Identités » de l'Unité de recherche « Culture, Religion, et Société » (EA7403) de l'ICP. Ses recherches portent sur le bien-être en éducation, la communauté éducative inclusive, les pédagogies nouvelles dans une approche socio-historique. Elle est codirectrice de la collection « Pédagogies, Formations et Recherches » chez L'Harmattan et membre associée du LIRDEF (Université de Montpellier).

Laurent Tessier est Professeur-HDR à la Faculté d'Éducation et de Formation de l'Institut Catholique de Paris, Unité de Recherche « Religion, Culture et Société » (EA7403). Il travaille sur la place du numérique à l'école et à l'université, à la fois dans une perspective sociologique (enquêtes qualitatives sur les pratiques et les usages) et sous la forme de recherche orientée conception (création de dispositifs innovants).

2 ORGANISATION DES ETUDES DU CED

2.1 Présentation du cursus de formation

Jusqu'à la rentrée 2023, notre faculté préparait depuis plusieurs années au doctorat, d'une part, en partenariat avec la FASSED, ce qui donnait lieu à l'obtention d'un doctorat canonique en Sciences sociales spécialité éducation, et d'autre part, en convention avec l'Université de Lorraine, ce qui donnait lieu à l'obtention d'un doctorat d'État en Sciences de l'éducation.

Suite à la reconnaissance de son doctorat par le Saint-Siège et l'État français, notre faculté est désormais pleinement habilitée à décerner un doctorat en Sciences de l'éducation.

Elle propose depuis la rentrée 2021 un D.U. qui s'adresse d'une part à des professionnels du monde de l'éducation souhaitant engager des recherches dans leur champ d'activités, et d'autre part à des étudiants souhaitant engager un parcours doctoral l'année suivante.

2.2 La formation en DU « S'engager dans la recherche en Sciences de l'éducation »

Ce diplôme universitaire, qui se situe entre le Master et Doctorat, a pour vocation d'initier à la recherche en sciences de l'éducation. Il s'adresse aux étudiants et aux professionnels désirant approfondir leurs réflexions sur les métiers de l'éducation.

Ce DU propose une entrée dans la méthodologie de recherche en sciences humaines et sociales en lien avec les thèmes du projet facultaire de la Faculté d'Éducation et de Formation « Communauté éducative inclusive ». Il s'inscrit dans cette volonté d'accompagner et de guider les étudiants dans leur démarche, en leur proposant une entrée dans la méthodologie de recherche en sciences humaines et sociales.

Il comprend 140 heures annuelles et son obtention permet d'acquérir 30 crédits équivalents ECTS pouvant être reconnus par un jury d'admission.

2.2.1 Publics concernés

- Etudiants de master de la Faculté d'Éducation et de Formation ou d'autres universités en France ou à l'étranger, ainsi qu'à toute personne souhaitant s'initier à la recherche, sans pour autant s'inscrire en doctorat.
- Professionnels de l'éducation et de la formation dans le cadre scolaire, associatif, des domaines de la santé...
- Personnes voulant apprendre à faire de la recherche dans une visée de développement personnel et de création de connaissance, ainsi que de contribuer au développement de la science.

2.2.2 Compétences acquises et transférables

Les connaissances et compétences développées au sein du DU s'articulent autour des objectifs de formation suivants :

- Savoirs relatifs aux Sciences de l'éducation :
 - Connaître les grands concepts, théories, auteurs
 - Connaître les grands paradigmes épistémologiques des Sciences humaines et sociales
 - Connaître les différents champs disciplinaires et la multiréférentialité propres aux Sciences de l'éducation
 - Connaître les principales méthodologies de recherche en Sciences de l'éducation : méthode quantitative, méthode qualitative
 - Connaître les principales formes de recherche pouvant être mobilisées en Sciences de l'éducation : recherche fondamentale, recherche-action, recherche collaborative...
- Savoir-faire spécifiques à l'activité de recherche
 - Entrer dans une démarche réflexive
 - Elaborer une problématique de recherche
 - Concevoir et planifier un projet de recherche
 - Recueillir et gérer des données
 - Analyser et discuter les données
 - Réaliser une veille scientifique
 - Elaborer une bibliographie
 - Rédiger un projet de recherche
 - Présenter un projet de recherche

2.2.3 Organisation annuelle de la formation

UE	Intitulés des cours	Heures semestrielles	Modalités de contrôle des connaissances
SEMESTRE 1		70	
UE 1 : Séminaires de recherche		29	
	Communauté- éducation-inclusion	9	Contrôle continu
	Séminaire de recherche annuel	14	Contrôle continu
	Forum de recherche	6	Contrôle continu
UE 2 : Enseignements méthodologiques		15	
	Méthodologie de la recherche	9	Contrôle terminal
	Recherche/Action	3	Contrôle continu
	Multiréférentialité	3	Contrôle continu
UE 3 : Pratique de la recherche		18	
	Atelier de préparation à la présentation du projet de recherche	3	Contrôle terminal
UE4 : Projet de recherche	Elaboration de la rédaction et de la soutenance		Contrôle continu
SEMESTRE 2		70	
UE 1 : Séminaires de recherche		40	
	Communauté- éducation-inclusion	14	Contrôle continu
	Séminaire de recherche annuel	14	Contrôle continu
	Forum de recherche	8	Contrôle continu
UE 2 : Enseignements méthodologiques		12	
	Méthodologie de la recherche	12	Contrôle terminal
	Recherche/Action	6	Contrôle continu
	Multiréférentialité	6	Contrôle continu
UE 3 : Pratique de la recherche		18	
	Atelier de préparation à la présentation du projet de recherche	12	Contrôle continu
UE4 : Projet de recherche	Rédaction et soutenance		Contrôle terminal Jury

2.2.4 Enseignements

Les étudiants du DU participent aux séminaires et forum de recherche avec les doctorants(détaillés dans le paragraphe 2.3 suivant).

Ils bénéficient d'un séminaire sur le projet facultaire, et d'enseignements méthodologiques spécifiques.

2.2.4.1 Séminaire de recherche « Communauté éducative inclusive »

Ce séminaire, animé par Séverine Parayre et Fabienne Serina-Karsky, a pour objectif d'une part de découvrir le projet facultaire et d'autre part de permettre aux étudiants de mobiliser ses thématiques dans le cadre de leurs projets de recherches.

2.2.4.2 Enseignements méthodologiques

Ils comprennent un atelier de recherche-action dirigé par Hélène Fromont, et des ateliers de

multiréférentialité animés par les enseignants-chercheurs de la Faculté d'éducation qui permettront aux étudiants de découvrir différents champs disciplinaires : anthropologie, didactique, psychologie, sociologie, philosophie...

2.2.5 Validation

Ce DU permet d'acquérir 30 équivalents ECTS sous condition de la participation aux sessions et de la présentation d'un mémoire professionnel de recherche devant un jury.

L'obtention du DU s'inscrit dans le cadre de l'évaluation continue et est soumise à :

- Assiduité aux séminaires et aux ateliers, exposés oraux (ma recherche en 180 secondes)
- Assiduité aux conférences
- Écriture d'un projet de recherche et présentation orale
- Evaluation du projet de recherche par un jury (2 personnes)

2.2.6 Débouchés professionnels

- Doctorat en Sciences de l'éducation notamment à la Faculté d'Éducation et de Formation avec la confrontation aux objets de recherche de la Faculté et la rencontre avec les futurs directeurs de recherche
- Développement des compétences permettant la reconnaissance d'une activité de professionnel réflexif s'inscrivant dans l'évolution du métier telle qu'inscrite dans le nouveau référentiel du master MEEF et de devenir une personne ressource dans son établissement.
- Développement professionnel : permet d'avoir accès aux activités de recherches, possibilité d'accéder à des publications, des conférences et colloques, d'engager des recherches, de participer à des recherches.

2.3 La formation doctorale en Sciences de l'Education

La réalisation de la thèse se déroule sur 36 mois. Le total des séminaires représente 180 crédits, répartis de la manière suivante.

Thèse Accompagnement et préparation (140 ECTS)	Valorisations scientifiques (30 ECTS)	Préparation de l'après-thèse (10 ECTS)
Préparation au travail scientifique Séminaires de recherche Ateliers méthodologiques Forums de recherche Langues Travail personnel aboutissant à la rédaction d'une thèse, accompagné par des encadrants	Publications Conférences Colloques Symposiums	Enseignement supérieur Activités de recherche

Dans le cadre de sa préparation de thèse le doctorant devra remplir, tout au long de son cursus le « Portfolio d'expériences et de compétences du doctorant ». Cela permettra de s'assurer que toutes les compétences demandées aux futurs chercheurs soient acquises.

2.3.1 Les compétences visées

La formation doctorale vise à conduire l'étudiant à acquérir quatre types de compétences :

- Des compétences à visée de recherche
- Des compétences à visée professionnelle
- Des compétences générales
- Des compétences à visée éducative et théologique

Ces compétences sont détaillées dans les tableaux ci-dessous.

COMPETENCES A VISEE DE RECHERCHE
CONCEVOIR UN PROJET DE RECHERCHE
Conceptualiser, transposer un phénomène ou une situation complexe en sujet de recherche et le problématiser
Élaborer un projet de recherche s'intégrant dans les préoccupations de la structure, vis-à-vis du contexte national et international, et susceptible de présenter une valeur ajoutée en termes de connaissances
Assurer une veille méthodologique (sur les outils, les concepts ou les méthodes)
Effectuer un état des lieux synthétisant différentes sources au-delà de sa discipline
Développer selon une démarche de recherche une analyse critique de la production scientifique
REALISER UN PROJET DE RECHERCHE
Élaborer une problématique et des hypothèses de recherche
Élaborer et mettre en œuvre un protocole de recherche
Développer et mettre en œuvre des méthodes productives d'analyse (observations, entretiens, enquêtes quantitatives, ...)
Élaborer une bibliographie
Rédiger et présenter un projet de recherche
DEVELOPPER SES CAPACITES TECHNIQUES ET METHODOLOGIQUES
Enrichir et compléter en permanence, éventuellement de manière autonome, ses connaissances et compétences méthodologiques et techniques
Se former et se tenir à jour sur les grands enjeux et défis à venir
Maîtriser sa communication écrite et orale
Gérer (récolter, stocker, analyser, diffuser) les informations et les données de manière organisée et efficace
Tirer tous les bénéfices d'une compétence interdisciplinaire
Savoir échanger et entrer en discussion
Expliquer et partager ses pratiques de manières claires et structurées
COMPETENCES A VISEE PROFESSIONNELLE
DEVELOPPER DES ATTITUDES PROFESSIONNELLES VALORISANTES
Développer une réflexivité professionnelle
Savoir gérer des problématiques complexes, de l'incertitude et du changement
Faire preuve d'adaptabilité, de mobilité, de rapidité et de concentration

Être capable de mener une veille informationnelle et technologique
Faire preuve de créativité, de travail prospectif et d'innovation
Maîtriser la gestion de projet
Faire preuve de responsabilité
Être capable de convaincre, argumenter et négocier
ENCADRER UNE EQUIPE DEDIEE A DES ACTIVITES DE RECHERCHE
Animer et coordonner une équipe dans le cadre de tâches complexes ou interdisciplinaires
Repérer les compétences manquantes au sein d'une équipe
Construire les démarches nécessaires pour impulser l'esprit d'entrepreneuriat au sein d'une équipe
Identifier les ressources clés pour une équipe et préparer les évolutions en termes de formation et de développement personnel
Évaluer le travail des personnes et de l'équipe vis-à-vis des projets et objectifs
DEVELOPPER DES LIENS AVEC LES AUTRES MEMBRES DE LA COMMUNAUTE (ENSEIGNANTS, CHERCHEURS ET AUTRES PROFESSIONNELS DE L'EDUCATION)
Élaborer et animer des interventions devant ses collègues
Savoir travailler en équipe
COMPETENCES GENERALES
Mobiliser un esprit d'innovation
Travailler en équipe
Travailler en autonomie
Faire preuve d'adaptabilité, d'ouverture et d'humilité
Savoir s'adapter à différents contextes, situations, publics
Développer sa gestion de carrière en maîtrisant sa réputation par une reconnaissance par les pairs
Faire confiance à ses méthodes de travail et sa capacité à mener à bien un projet
Développer des qualités personnelles au service de son engagement professionnel
COMPETENCES A VISEE THEOLOGIQUE
Contribuer à l'avancement des connaissances en éducation en ayant une réflexion ancrée sur l'anthropologie chrétienne
Interpréter de façon critique les données de l'enseignement catholique ainsi que des expériences contemporaines
Contribuer à l'acquisition d'une compétence reconnue dans un champ précis de la théologie et sur une question particulière
Prendre en compte les standards en vigueur dans un contexte donné sur le plan de la théologie et de la responsabilité envers la société
Travailler dans des contextes internationaux et interculturels
Approcher des phénomènes religieux dans la perspective d'une observation critique – historique et sociologique – et à partir de l'étude de corpus spécifiques, mais également par une étude méthodique

2.3.2 Organisation annuelle de la formation

La formation doctorale est organisée sur 3 ans. Elle comprend au total 48 jours de séminaires et d'ateliers à Paris, qui ont lieu les mercredis et jeudis une fois par mois, et la possibilité d'un séjour dans une des deux universités associées.

Une sélection est effectuée entre le D1 et le D2 sur la base d'un examen méthodologique et d'un dossier comprenant : titre provisoire, objet et contexte du sujet de recherche, état de la question et concepts et revue de littérature, présentation provisoire de la problématique et des hypothèses, méthodologie de la recherche, agenda, bibliographie.

Année	Activités pédagogiques	Professeurs	Evaluation
D1	Elaboration de la problématique	Professeur ou MCF habilité de l'ICP (directeur ou co-directeur) ou professeur d'une université associée (directeur ou co-directeur) avec un professeur de l'ICP	Élaboration du sujet de thèse passage D1 en D2 sur la base d'un dossier d'environ 50 pages Présentation orale de ses travaux Examen méthodologique sur table à valider en 2 ans maximum nécessaire au passage en D3
	Accompagnement personnalisé du doctorant par son directeur de thèse pour l'avancée de son sujet	Professeur ou MCF habilité de l'ICP (directeur ou co-directeur) ou professeur d'une université associée (directeur ou co-directeur) avec un professeur de l'ICP	
	Séminaires de recherche	Professeur ou MCF habilité de l'ICP	
	Ateliers et Forum de recherche	Professeur ou MCF habilité de l'ICP	
	Méthodologie de la recherche : application	Professeur ou MCF habilité de l'ICP	
D2	Séminaires de recherche	Professeur ou MCF habilité de l'ICP	Présentation de l'avancée des travaux pour montrer l'évolution Écrit validé par directeur et co-directeur et présenté à la commission Présentation orale devant les autres professeurs qui donne un avis à la commission
	Ateliers et Forum de recherche	Professeur ou MCF habilité de l'ICP	
	Accompagnement personnalisé du doctorant par son directeur de thèse pour l'avancée de son sujet	Professeur ou MCF habilité de l'ICP (directeur ou co-directeur) ou professeur d'une université associée (directeur ou co-directeur) associé avec un professeur de l'ICP	
D3/ DN	Séminaires de recherche	Professeur ou MCF HDR de l'ICP	Présentation et soutenance du projet de thèse
	Ateliers et forum	Professeur ou MCF HDR de l'ICP	
	Accompagnement personnalisé du doctorant par son directeur de thèse pour l'avancée de son sujet	Professeur ou MCF HDR de l'ICP (directeur ou co-directeur) ou professeur d'une université associée (directeur ou co-directeur) associé avec un professeur de l'ICP	
	Soutenance	Jury	

2.3.3 Séminaires de recherche

Semestre 1 – 2025-2026

Titre : De la relation maître et disciple

Responsables :

Augustin Mutuale, Professeur, Faculté d'Éducation et de Formation, ICP

Cécile Coulangeon, Maître de conférences, Faculté des Lettres, ICP

Alicia Garcia, Docteur en philosophie, Faculté d'Education, ICP

Marie-Caroline de Marliave, Maître de conférences, Faculté de Théologie, ICP

Contenu : Le séminaire sera composé de quatre séances, abordant chacune une spécificité particulière à partir de deux textes scientifiques qui y seront discutés.

Dates des séances : 8 octobre 2025, 5 novembre 2025, 3 décembre 2025, 7 janvier 2026

Crédits : 20 ECTS

Modalités : en présence

Semestre 2 – 2026

Titre : De l'anthropologie en général et de l'anthropologie chrétienne en éducation

Responsables :

Augustin Mutuale, Professeur, Faculté d'Éducation et de Formation, ICP

Alicia Garcia, Docteur en philosophie, Faculté d'Education, ICP

Contenu : Le séminaire sera composé de quatre séances, abordant chacune une spécificité particulière à partir de deux textes scientifiques qui y seront discutés.

Dates des séances : 4 février 2026, 4 mars 2026, 1^{er} avril 2026, 6 mai 2026

Crédits : 20 ECTS

Modalités : en présence

2.3.4 Séminaire fermé

Le séminaire fermé mobilise les étudiants dans l'organisation d'une journée doctorale se tenant traditionnellement lors du dernier regroupement doctoral au mois de juin. Il constitue la 3^e année des séminaires ouverts et permet d'en faire une manifestation scientifique à partir de la thématique traitée. Les doctorants, sous la supervision des responsables de séminaire, sont chargés d'organiser cette journée tant d'un point de vue scientifique, par l'invitation de chercheurs extérieurs pour des conférences et l'organisation de symposia, que pratique : calendrier, réservation des salles, déjeuner....

Le programme doit être validé par le directeur du CED.

2.3.5 Forum de recherche

Thématique 2025-2026 : « S'engager dans la recherche et ailleurs » (14h)

Objectif : interagir et entrer en relation avec des chercheurs nationaux et internationaux pour comprendre l'enjeu du métier de chercheur mais aussi soulever des problématiques nouvelles dans le domaine des Sciences de l'éducation en se déplaçant dans d'autres champs.

Contenu : Intervention de chercheurs nationaux et internationaux qui partagent leurs expériences et entrent en dialogue avec les doctorants pour acquérir de nouvelles connaissances notamment dans les divers types de recherche (recherche fondamentale, recherche appliquée ou recherche-action) ainsi qu'aux approches et méthodes qualitatives et quantitatives de recherche.

Intervenants : Pierre Engel, Florent Pasquier, Mireille Reignier, Jacques Audran, Cécile Dubernet, Anne-Sophie Vivier-Muresan, Pierre Tcherkessoff

Crédits : 5 ECTS

Modalités : en présence

2.3.6 Atelier de méthodologie de la recherche

Animé par Philippe Maubant (D1) Semestres 1 et 2 (27h)

Ce séminaire a pour objectif d'apprendre comment faire de la recherche et terminer un doctorat en acquérant les connaissances nécessaires, notamment de nouveaux concepts (comme par exemple épistémologie, positivisme, ontologie, etc.), ainsi que des méthodes de recherche aussi bien quantitatives que qualitatives et leurs applications appropriées dans la recherche empirique. Il s'agit également d'apprendre comment rédiger une thèse de haute qualité, notamment rédiger un sujet de thèse, l'introduction, les chapitres et la conclusion ; comme faire une recherche de la littérature, comment développer des hypothèses et les vérifier et enfin comment défendre votre thèse devant un jury.

Les méthodes liées à la recherche quantitative comprennent la mesure, l'échantillonnage, le test d'hypothèse, les variables, la validité, la fiabilité et la causalité. Différents modèles de recherche quantitative seront couverts, y compris expérimentale et quasi-expérimentale, enquête, terrain, modèles utilisant des données existantes et la recherche d'évaluation de même que des travaux statistiques, y compris l'utilisation de corrélations et régressions.

Les méthodes de la recherche qualitative seront également couvertes, ce qui inclut les entretiens, le codage, l'échantillonnage non aléatoire et la qualité des preuves (crédibilité et fiabilité).

Objectifs : Apprendre le métier de chercheur en sciences sociales/humaines, identifier son sujet de recherche, le présenter et établir l'ensemble des variables qui s'y rattachent, apprendre à rédiger une thèse, à développer une recherche qualitative et quantitative et à défendre sa thèse.

Contenu : Reposer les questions de méthodes tels que les concepts, l'organisation, l'analyse, la réflexion et la rédaction. Méthodes de recherche documentaire, élaboration d'un cadre théorique de recherche, problématisation, méthodologie des sciences sociales, entraînement à la rédaction. Définir les différentes méthodes de recherche et s'outiller pour la défense de la thèse.

Validation : À la fin de ce séminaire, les doctorants passeront un examen, qui, une fois réussi, leurs confèrera le certificat TST (tout sauf la thèse ; en anglais ABD, all but dissertation) qui témoignera du fait de leur capacité à planifier, exécuter et appliquer des recherches savantes, à maîtriser les théories et les concepts fondamentaux et à avoir une connaissance approfondie de la théorie et de la pratique dans leur domaine de spécialisation. Ce sera aussi la preuve qu'ils sont capable de conceptualiser et de mener des recherches et de communiquer leurs résultats dans un document cohérent qui aborde un problème et apporte une contribution significative à la théorie ou aux pratiques en vigueur.

Modalités : en présence ; Crédits : 25 ECTS

2.3.7 Activités de recherche

Objectif : Expliquer, discuter et planifier l'avancée de son sujet de recherche et établir de façon définitive et de manière satisfaisante sa problématique, ses objectifs, ou ses hypothèses s'il y a lieu, ainsi que le choix des approches et des méthodologies de ses travaux de recherche.

Contenu : Une après-midi par mois et sous la direction du directeur de thèse, les doctorants travaillent sur leur recherche et avancent leur travail de rédaction.

Validation : Présentation de l'avancée de la rédaction de la thèse à la fin de chaque année au comité de suivi de thèse.

Crédits : 10 ECTS

Modalités : en présence

2.3.8 Conférences de la Faculté d'Éducation et de Formation et les jeudis du CEI

Objectif : Créer un moment de dialogue, d'information et débat entre les doctorants et le conférencier autour d'un thème de recherche défini. Être capable de synthétiser dans un texte cours les enjeux du thème de la conférence dans le système éducatif aujourd'hui.

Contenu : Intervention de chercheurs ou de professionnels de l'éducation qui communiquent sur leurs travaux et entrent en dialogue avec les doctorants. Les thèmes des conférences s'inscrivent dans une optique de diversité pour permettre aux doctorants à la fois d'approfondir leur réflexion dans les thématiques en lien avec le programme doctoral et d'ouvrir des perspectives.

Validation : À chaque conférence les doctorants désignés doivent rédiger une synthèse de l'évènement qui paraît dans le carnet de recherche Communauté éducative inclusive.

Crédits : 5 ECTS

Modalités : en présence

2.3.9 Ateliers de professionnalisation

Les étudiants du CED bénéficient de l'accompagnement de professionnels de la recherche tout au long de l'année pour les initier à la professionnalisation de la recherche : écriture, communications, outils bibliographiques, notamment au cours des 2 ateliers proposés par le Pr. Maubant.

2.3.10 Semaine méthodologique

Chaque année, au mois d'octobre, le Collège doctoral de l'Institut Catholique de Paris organise une semaine méthodologique ouverte aux doctorants de toutes les facultés, quelle que soit leur année d'inscription en thèse. Les modules proposés, de deux heures chacun, ont pour objectif d'apporter aux doctorants des outils méthodologiques et des savoir-faire pour faciliter leur travail de recherche et d'écriture. Elle a lieu cette année la semaine du 20 octobre 2025.

3 PROJETS DE RECHERCHE DES ETUDIANTS

3.1 Projets de recherches des étudiants en DU « S’engager dans la recherche en Sciences de l’Education : Communauté, Education, Inclusion »

Nom	Prénom	Projet de recherche
ANASTASE	Cédric	<u>La formation de la conscience morale chez Don Bosco</u>
BLOIS	Clément	<u>La coéducation parents-professeurs afin de favoriser la réussite scolaire des élèves</u>
CLEMENT	Alexandra	<u>Adapter les politiques éducatives au dérèglement climatique en France</u>
DANHOUSSROU	Kokou	<u>Usage et non usage des IA génératives dans les établissements lasalliens</u>
DOSSAL	Marie	<u>Le bien-être des adolescentes avec un trouble du spectre de l'autisme dans l'enseignement secondaire</u>
FAIVRE	Louise	<u>L’enseignement de la Révolution française et des Guerres de Vendée</u>
LEREBOULET	Maud	<u>Anxiété parentale régulation émotionnelle de l’enfant et coéducation à l’école primaire : étude des impacts et pistes d’accompagnement éducatif</u>
KOVOUE	Sosthène	<u>Co-construction de l'autonomie : étude des interactions enseignant-élèves dans une perspective d’émancipation éducative</u>
MICHEL	Louise	<u>Comment l’irruption de l’intelligence artificielle dans les usages interroge-t-elle les pratiques pédagogiques et évaluatives des enseignants du supérieur, et contribue-t-elle à faire émerger de nouvelles perspectives pour l’Université ?</u>
NIVOARIMANANA FANJASOLONIRINA	Lydie Nina	<u>L’efficacité interne du système éducatif malgache, notamment sur le versant de l’analyse des effets de la formation des enseignants</u>
OBIANG	Crépin Walter	<u>La démocratisation de l’éducation : une possibilité de favoriser l’égalité des chances</u>
PARAVIGNA	Hugo	<u>Pour un paradigme éducatif à l’ère de l’Anthropocène : vers la formation d’individus écologiques comme acteurs d’un changement de Schème</u>
PIKELI	Esso-Solam	<u>Le vécu de l’empathie et la compassion dans les communautés religieuse vs culturelle : influence psychologique sur le développement communautaire, la construction identitaire et la dynamique sociale</u>
SALAÜN-PENQUER	Mireille	<u>Que fabriquent les enseignants quand ils enseignent ?</u>
WALINBANGA	Bienfait	<u>La relation éducative en république centrafricaine : problèmes et perspectives</u>

3.2 Résumé des projets de thèses des étudiants

3.2.1. D1 – première année

Géraldine Adan : *Influence d'un dispositif éducatif co construit entre l'éducation nationale et l'armée sur les « éducations à » : le cas des classes de défense au sein de l'éducation nationale.*

Dans un contexte où l'acquisition de compétences transversales, telles que la coopération, l'autonomie et l'esprit critique, s'affirme comme un enjeu central pour l'institution scolaire, l'hybridation des pratiques pédagogiques, notamment à travers le développement de dispositifs partenariaux, apparaît aujourd'hui comme un levier stratégique pour répondre aux besoins éducatifs contemporains.

À cet égard, le dispositif éducatif des classes de défense constitue un exemple particulièrement significatif. Co-construit entre l'Éducation nationale et le ministère des Armées, ce dispositif connaît une forte expansion (+75 % entre 2022 et 2024). Intégrées pleinement au temps scolaire, les classes de défense articulent enseignements disciplinaires, interventions de personnels militaires et projets collaboratifs.

Ancrée dans le champ des recherches sur les « éducations à » et sur les partenariats éducatifs, cette recherche interroge dans quelle mesure une co-construction pédagogique entre l'Éducation nationale et l'armée peut constituer un levier d'inclusion éducative et d'engagement citoyen, tout en conciliant les valeurs distinctes des institutions partenaires.

La question de recherche envisagée est : dans quelle mesure la co-construction pédagogique entre enseignants et militaires, au sein des classes de défense, influence-t-elle le développement des compétences transversales des élèves à travers les « éducations à ». A ce stade, trois hypothèses structurent cette recherche : premièrement, les méthodes issues de la pédagogie militaire favoriseraient les apprentissages en créant des zones de développement proximal ; deuxièmement, les classes de défense renforceraient le capital social et l'engagement des élèves tout en présentant un risque de fragilisation de l'esprit critique ; troisièmement, les trinômes académiques faciliteraient l'adaptation et l'hybridation des logiques pédagogiques des deux institutions partenaires. Nous envisageons de nous appuyer sur une méthodologie qualitative combinant analyse documentaire, observation directe non participante et entretiens semi-directifs menés auprès de lycéens, d'enseignants et de personnels militaires dans des établissements relevant de l'éducation nationale.

Ainsi, cette recherche vise à contribuer à la compréhension des modalités par lesquelles une co-construction pédagogique entre l'Éducation nationale et l'armée peut participer à la formation de citoyens autonomes, capables de coopérer, de développer un engagement critique et de vivre ensemble dans le respect des valeurs républicaines.

Bibliographie

- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (44), avril.
- Barthes, A., Lange, J.-M., & Chauvigné, C. (2024). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (Éd. revue et augmentée). L'Harmattan.
- Commission Armées-Jeunesse. (2018). *Éducation nationale-Armées : une complémentarité indispensable. Rapport du groupe de travail, session 2017-2018*. Ministère des Armées
- Marx, L., & Reverdy, C. (2020). Travailler en partenariat à l'école (Dossier de veille de l'IFÉ n° 134). Lyon : Institut français de l'éducation.

Edem Yawo Agbatti : *L'impact du style pédagogique sur l'inclusion scolaire dans le secondaire*

La genèse de ce travail de recherche trouve ses racines dans nos années de pratiques en tant qu'enseignant stagiaire en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) au niveau secondaire. Lors de divers échanges entre collègues, nous avons observé une préoccupation commune : comment concevoir une séance de cours capable de susciter la participation de tous les élèves, en particulier ceux confrontés à des difficultés d'apprentissage. Chaque enseignant semble alors développer ses propres moyens pour rendre ses cours inclusifs. Ce constat nous conduit à la réflexion autour du thème : *Quel est l'impact du style pédagogique sur l'inclusion scolaire des élèves du secondaire ?*

Le style pédagogique de l'enseignant désigne sa manière dominante et personnelle d'être, de faire, de faire faire, et d'entrer en relation avec les élèves. (Altet, 1988). C'est un outil de singularisation de l'enseignant qui pourrait lui permettre d'adapter sa pédagogie. Cette pédagogie que Philippe Meirieu (2023), conçoit comme l'art d'articuler de manière particulière, le pôle des finalités, le pôle des connaissances et le pôle des pratiques. Ainsi, un style pédagogique peut jouer un rôle déterminant dans le processus de l'inclusion scolaire. Comme le souligne Tremblay (2015), l'inclusion est une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permet à tous les élèves d'apprendre. Dans cette perspective, les principes directeurs pour l'inclusion, l'UNESCO (2006, p.15) affirme que l'inclusion est : « comme une approche dynamique de répondre positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage ».

Cette recherche soulève la question de l'efficacité des pratiques pédagogiques dans la promotion d'un environnement d'apprentissage inclusif et adapté aux besoins variés des élèves. C'est une problématique qui vise à explorer les dynamiques entre les styles pédagogiques et l'inclusion des élèves dans leur diversité. Cette recherche a donc pour but d'évaluer les styles pédagogiques favorisant l'inclusion dans le secondaire.

Nous adoptons une démarche méthodologique mixte fondée sur un raisonnement déductif, combinant des approches quantitatives et qualitatives. Dans ce cadre, nous prévoyons de concevoir un questionnaire et de mener des entretiens auprès d'élèves de collège et de lycée. Le questionnaire portera principalement sur les deux variables centrales de notre étude : le style pédagogique et l'inclusion scolaire. Quant aux entretiens, une grille sera élaborée à partir de l'analyse des résultats du questionnaire. Celle-ci permettra d'approfondir et de compléter les données recueillies, en vue d'une analyse et d'une interprétation plus riche et nuancée des phénomènes étudiés.

Bibliographie

- Altet, M. (1988). Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'auto-analyse. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Cerse, n° 4-5, p. 65 et suivantes
- Meirieu, P. (2023). *Qui veut encore des professeurs ?* Le Seuil.
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 51-65. <https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-2-page-51?lang=fr>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2006). Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'éducation pour tous. <https://unesdoc.unesco.org/search/b35eae0b-65d3-4702-b06f-afe10be18ee7>

Masséna Hyppolyte Allodji: *Le désir d'apprendre dans les alternatives éducatives développées au Bénin*

Au Bénin comme dans la majorité des pays de l'Afrique subsaharienne, les défis éducatifs sont importants, notamment en matière d'accès et de qualité. D'après le Secrétariat technique permanent du plan décennal du secteur de l'éducation du Bénin (STPPDSE, 2023), 44% de la population des 5 à 24 ans se retrouvent hors du système scolaire, desquels 28% n'a jamais été scolarisée et 16% est déscolarisée. Cette situation favorise de plus en plus, l'émergence d'initiatives éducatives en faveur des enfants et jeunes déscolarisés ou non scolarisés.

Dans ce pays, ces offres sont appelées « alternatives éducatives » du fait de leur cible. Comment comprendre cette tendance qui semble identifier l'alternative éducative par sa cible, plutôt que par la pédagogie alternative mise en œuvre ?

Il apparaît que la notion d'alternative éducative fait référence à des réalités diverses et variées selon les contextes (Delage et al., 2022), d'où l'expression de « galaxie » des alternatives éducatives évoquée par Wagnon (2018).

Mais au delà du contexte, l'utilité de placer l'enfant au centre du processus d'apprentissage, et de respecter son rythme et ses intérêts, reprecise l'intérêt de veiller dans la pratique, au désir d'apprendre dans les alternatives éducatives. Dans cette logique, Hugon (2021) inspire la nécessité de s'interroger sur la manière dont sont mises en œuvre les initiatives et pratiques éducatives, pour favoriser les apprentissages et l'épanouissement des apprenants.

Ainsi, au-delà de la volonté d'une compréhension théorique des alternatives éducatives dans le contexte du Bénin, ce projet de thèse s'intéresse aux pratiques mises en œuvre en faveur du bien-être des apprenants et de leur désir d'apprendre, car nous postulons que toute action éducative de qualité devrait avoir cela pour objectif.

Soulignons que l'intérêt accordé au désir d'apprendre en éducation émane de Jean-Jacques Rousseau (1762), qui soutenait déjà au 18^e siècle la grande nécessité de donner à l'enfant ce désir.

Cependant, reconnaissons avec Philippe Meirieu (2014), que dans la pratique, il n'est pas si facile que cela de transformer le désir de savoir en un véritable désir d'apprendre.

Mais comment s'y prennent les enseignants des centres d'éducatons alternatives dans le contexte béninois ? Dans quelle mesure les alternatives éducatives développées au Bénin, influencent-elles le désir d'apprendre des élèves ?

Bibliographie

- Delage, A., Nafaa, N. & Riffard, M. (2022). Dans les interstices Les écoles alternatives dans les espaces ruraux français, nouvel horizon des entrepreneurs éducatifs. *Terrains & travaux*, n° 41, 127-154.
- Hugon, MA. (2021). Des pédagogies différentes pour réduire les inégalités à l'école. Dans Darbellay, F., Moody, Z. et Louviot, M. (2021). *L'école autrement? Les pédagogies alternatives en débat*. Editions Alphil-Presses Universitaires Suisses.
- Meirieu, P. et ses invités. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Editions Autrement, Collection Manifeste
- Rousseau, JJ. (1762). *Émile ou de l'éducation*. Livres I et II, édité par les Bourlapapey, bibliothèque numérique romande www.ebooks-bnr.com
- Secrétariat technique permanent du plan décennal du secteur de l'éducation au Bénin. (2023). *Note d'analyse sectorielle de l'éducation 2018-2030*. Ministère en charge de l'éducation, Bénin.
- Wagnon, S. (2020). *Les Pédagogies alternatives, mieux les comprendre pour en retirer le meilleur*. Hatier.

Dimitri Ayatebe Ename : *Décrochage universitaire au Gabon : une Analyse de la Recomposition des Formations par l'approche des Capabilités.*

Le baccalauréat constituait le sésame des études secondaires et fut longtemps dans certains de nos pays, comme le Gabon, une fierté pour la famille, le village ou le clan. Les admis à cet examen avaient pour ainsi dire un avenir radieux par tant d'horizon de « formations » qui s'offraient à eux au niveau universitaire. La sortie massive des étudiants dans l'enseignement supérieur apparaît comme un nouveau phénomène au regard des nombreuses crises que traversent l'enseignement supérieur, le manque d'adéquation entre formation et emploi, les conditions difficiles de la vie étudiante en contexte gabonais. Les structures de socialisations traditionnelles et modernes (familles et universitaires) semblent désarmer face à la question du décrochage universitaire. Le problème posé en contexte gabonais va s'interroger sur les capacités en lien avec les pratiques inclusives dans le champ de la formation et des orientations récentes des politiques éducatives.

Recomposer avec une formation dans l'enseignement supérieur ou professionnelle après un décrochage universitaire en contexte gabonais peut poser un problème de choix. **L'étudiant gabonais en situation de décrochage universitaire a-t-il le choix ?** La rude sélection à certains concours d'entrée dans les écoles supérieures, la fragilité de certaines formations universitaires sur le marché de l'emploi, le manque de moyens de certains étudiants conduisent à s'interroger sur les dispositifs inclusifs dans l'accueil, l'écoute et l'accompagnement des étudiants gabonais en situation de décrochage universitaire. L'approche par les capacités (AC) a été peu mobilisée pour analyser le décrochage à l'université (Boris, 2018), elle s'est progressivement développée dans les recherches en économie de l'éducation (voir Saito, 2003, Terzi, 2004...). La sortie dans l'enseignement supérieur de certains étudiants ne signifie pas l'absence des capacités nécessaires à l'obtention d'un diplôme dans l'enseignement supérieur. En effet, « *l'approche par les capacités ne cherche pas à prescrire des modes d'être ou de faire (...), mais à développer les libertés réelles des personnes par un usage qui relève de leur responsabilité* » (Bonvin & Rosenstein, 2015) cité par Boris Menard (2018). Si l'éducation est obligatoire (primaire et secondaire à un certain âge), la formation (supérieure) n'est pas obligatoire ; l'étudiant doit donc combiner entre liberté et responsabilité pour coconstruire son avenir professionnel et/ ou social.

Le « paradigme » des capacités offre une tout autre conception de la justice sociale qui ne se limite pas à la garantie de l'égalité d'accès aux ressources ou à l'égalité des droits (Sen, 2003). Ainsi, le paradigme actuel traversé par le principe de l'égalité des chances ne peut suffire à garantir l'égalité des libertés réelles et de responsabilité dans le domaine de la formation en contexte gabonais. Ce travail nous invite à adopter une approche dans laquelle théorie et réalité sont entremêlées. C'est une mise en dialogue permanente des sujets et des institutions. Le lointain et l'inconnu de ce terrain est pour cette étude une part d'originalité. Ce projet permettra au Gabon d'ouvrir un champ de recherche sur la question du décrochage universitaire ; sortir du silence institutionnel et zoomer sur le phénomène. Ce travail ambitionne d'attirer la recherche scientifique en contexte gabonais dans le domaine des sciences de l'éducation sur le décrochage universitaire. Il va anticiper les retombées sociales d'aide à la décision, à l'information sur le phénomène, à la formation des acteurs et la mise en place des dispositifs pour l'accueil, l'écoute et l'accompagnement des étudiants.

Bibliographie

- Pierre, B. et Jean-Claude, P. (1964), Les héritiers : les étudiants et la culture, Paris, Minuit,
- Boris, M. (2018), « Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités », Formations emploi.
- Sen A. (2003), Un nouveau modèle économique : développement, justice, liberté, Paris, Odile Jacob poche.
- Bruneau Ivan. Beaud S., 80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire. In: Politix, vol. 16, n°62, Deuxième trimestre 2003. La cause du droit. pp. 196- 202; doi : <https://doi.org/10.3406/polix.2003.128>
- Jean-Marie Barbier et Richard Wittorski, « La formation des adultes, lieu de recompositions ? », Revue française de pédagogie, 190 : <http://journals.openedition.org/rfp/4672>.

Shaden Barré : *Liens et collaborations parents-communauté-école inclusive*

Nous inscrivons notre projet de recherche dans le cadre de l'école inclusive et de la coéducation parents-communauté. Cette recherche portera sur les liens et la collaboration avec les parents, ayant des enfants à besoins éducatifs particuliers, que nous développons dans le cadre de la création d'un pôle inclusif dans notre établissement scolaire. Chargée de coordonner les différents dispositifs d'inclusion pour les élèves à besoins particuliers, nous avons fait le choix d'axer notre intérêt autour des parents et notamment autour de la parentalité au sein de la communauté éducative. Quelles seraient les collaborations et les liens possibles que nous pourrions développer afin que leurs compétences, la connaissance de leur enfant et de leur parcours de vie soient des leviers pour l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Et ainsi, comment ces parents peuvent être parties prenantes dans l'élaboration de politiques éducatives au sein des établissements scolaires. Nous envisageons la coéducation comme partage d'expériences et d'entraide, avec, par et pour les parents, qui viendrait enrichir notre pratique pour un accueil plus juste de leur enfant. La rencontre des vécus, des expériences et des échanges sur les pratiques qui permettraient de bâtir des liens solides et pérennes au service de la communauté.

Nous nous appuyons sur les concepts de coéducation, de collaboration et de démarche inclusive pour tenter de comprendre ce qu'il se joue entre les différents acteurs du pôle d'inclusion scolaire et les parents lors de nos échanges, rendez-vous et équipe éducative.

Notre étude s'appuiera sur une méthodologie de type ethnographique afin d'interroger les ressorts et les mécanismes qui s'opèrent au sein de ce groupe. Nous serons amenés aussi à travailler avec les parents par le biais de la recherche biographique qui donnera l'occasion de donner forme à leurs expériences et de les faire signifier. Pour ce faire, nous avons fait le choix de mener ces observations au sein du café des parents : lieu d'échange, de socialisation et de dialogue pour les parents et l'équipe éducative, que nous avons développé au sein du pôle inclusif.

Mots clés : coéducation – inclusion- collaboration- lien – parentalité

Bibliographie

- Delory-Momberger, C. (2015). *De la recherche biographique en éducation : Fondements, méthodes, pratiques*. Teraèdre.
- Ebersold, S., & Feulladiou, S. (2021). Pratiques inclusives, innovation ordinaire et l'Autrement capable de l'Ecole. *La Nouvelle revue- Education et Société inclusives*, 6(92).
- Gardou, C. (2020). La société inclusive. Propos recueillis par J. Boutonnier. *Empan*, 117(1), 13-20. <https://doi.org/10.3917/empa.117.0013>
- Mutuale, A. (2024). Pour penser et construire des institutions inclusives en éducation. Dans *De la communauté éducative inclusive*. L'Harmattan.
- Serina-Karsky, F. (2023). Requalifier les territoires de l'école inclusive. La communauté éducative inclusive en perspective. *Transversalités (Paris)*, 165(2).

Frédéric Chéry : *Éducation à l'IA ou avec l'IA ? Approche critique de la place des intelligences artificielles dans le milieu scolaire français contemporain*

Ce projet de thèse, intitulé « Éducation à l'IA ou avec l'IA ? Approche critique de la place des intelligences artificielles dans le milieu scolaire français contemporain », propose d'analyser les transformations induites par l'intelligence artificielle (IA) dans le système éducatif français, à la croisée des enjeux pédagogiques, éthiques, politiques et inclusifs. Il s'inscrit dans une posture de recherche située (Suchman, 1987 ; Haraway, 1988), attentive aux pratiques effectives des enseignants, aux contextes d'enseignement, et aux arbitrages institutionnels. Cette approche vise à déconstruire les discours technosolutionnistes qui accompagnent souvent l'introduction de l'IA à l'école, en confrontant les intentions affichées aux usages réels et à leurs effets.

L'une des hypothèses structurantes du projet repose sur la distinction entre enseigner le fonctionnement d'une IA (comprendre ses modèles, ses biais, son impact sociétal) et enseigner avec l'IA (recours à des outils adaptatifs, plateformes d'aide à la remédiation ou à l'évaluation). Ces deux gestes pédagogiques incarnent des postures philosophiques et politiques divergentes : la première engage une visée critique et émancipatrice, renforçant la réflexivité des élèves ; la seconde, si elle n'est pas interrogée, risque d'induire une automatisation des pratiques et une déresponsabilisation éducative. L'articulation entre ces deux approches constituera un axe central d'analyse.

Cette recherche mobilise également un cadre philosophique inspiré de Simondon (1958), Foucault et Merleau-Ponty, pour penser les liens entre technique, pouvoir et subjectivation. Il s'agira de comprendre comment l'IA reconfigure les normes scolaires, les modalités d'évaluation, et les dynamiques de contrôle dans l'espace éducatif. Comme le souligne Williamson (2017), les politiques éducatives sont de plus en plus orientées par des logiques de datafication, dans lesquelles les données prennent le pas sur le sens.

Dans cette perspective, la dimension inclusive sera une ligne de force de la recherche. L'IA peut-elle devenir un levier de justice scolaire, ou au contraire, aggrave-t-elle les inégalités existantes en fonction des contextes d'usage ? La question de l'accessibilité, de la différenciation pédagogique, et de la protection des élèves les plus vulnérables constituera un prisme d'analyse transversal.

Ce travail s'inscrit dans les réflexions portées à l'ICP par des chercheurs tels que les Professeurs Laurent Tessier et Fabienne Serina-Karsky qui interrogent les effets culturels, cognitifs et institutionnels des technologies éducatives. Il rejoint également l'appel du Doyen Augustin Mutuale à penser un « nous éducatif ».

En croisant analyses de terrain, entretiens avec les acteurs scolaires, études de cas et documentation institutionnelle, cette thèse vise à proposer une lecture critique et informée des usages actuels de l'IA à l'école, au service d'une éducation républicaine, humaniste et démocratique.

Bibliographie

- Haraway, D. (1988). *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Suchman, L. (1987). *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*. Cambridge University Press.
- Simondon, G. (1958). *Du mode d'existence des objets techniques*. Aubier.
- Williamson, B. (2017). *Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice*. SAGE.
- Mutuale, A. (2020). Discours inaugural de rentrée 2020 de l'ICP. icp.fr.

Eudes de Cacqueray : *L'impact du concept d'écologie intégrale sur les directeurs d'établissements catholiques dans la mise en place de leur projet d'établissement*

La question de l'éducation à l'écologie, au développement durable (EDD) ou encore relative à l'environnement (ERE) fait partie des « Questions socialement vives ». Il est donc tout à fait normal que je sois entraîné dans ce questionnement, avec toute la société. Mon intérêt pour cette question est né à la lecture du texte *laudato si* du pape François, (François, 2015) adressé à tous les habitants de la terre. Ce texte évoque notamment la question éducative lorsqu'il dit :

L'éducation environnementale devrait nous disposer à faire ce saut vers le Mystère, à partir duquel une éthique écologique acquiert son sens le plus profond. Par ailleurs, des éducateurs sont capables de repenser les itinéraires pédagogiques d'une éthique écologique, de manière à faire grandir effectivement dans la solidarité, dans la responsabilité et dans la protection fondée sur la compassion.

François indique ici l'intime relation entre éducation, éthique et écologie, point de départ de ma réflexion.

L'entrée dans l'Anthropocène (Crutzen & Stoermer 2000), cette nouvelle époque géologique marquée par l'impact majeur des activités humaines sur les écosystèmes terrestres, constitue un tournant historique qui appelle à des transformations profondes dans de nombreux domaines, et en particulier dans celui de l'éducation (Lange & Barthes 2021). Face à l'ampleur des crises écologiques, sociales, économiques et culturelles qui en résultent, l'institution scolaire ne peut rester en marge. Elle est invitée à jouer un rôle actif dans l'accompagnement des changements en cours, en préparant les jeunes générations à comprendre ces enjeux et à y répondre de manière responsable. Dans cette perspective, il s'agit de faire de l'école un espace privilégié de formation à la citoyenneté, à la solidarité, et à la durabilité, en la plaçant au service d'une transformation sociétale plus large. Pour y parvenir, une culture de l'engagement apparaît comme une voie essentielle : elle suppose non seulement la transmission de savoirs, mais aussi la capacité à agir, à coopérer, à s'impliquer dans des projets collectifs ayant du sens pour les élèves.

La question que nous nous posons est particulièrement intéressante dans la mesure où la question écologique est pressante. La question revient à demander si les personnels éducatifs de l'enseignement catholique ont pu prendre la mesure de la tâche fixée par le pape François. Si ce devait être le cas, des éléments concrets doivent être observables en termes d'aménagement des espaces, d'inclusion ou de mises en œuvre de projets sur le temps long. Bien que l'écologie intégrale soit un concept largement étudié dans le domaine de l'éthique, de la théologie et de l'environnement, son impact spécifique sur les pratiques des directeurs d'établissements catholiques n'a pas été exploré de manière approfondie. Ce travail apportera une nouvelle compréhension de la manière dont ce concept peut transformer les pratiques éducatives dans un cadre scolaire particulier.

Bibliographie

- Lange, J.-M., & Barthes, A. (2021). « Éducatifs à » et « questions socialement vives » : Éduquer en contexte d'Anthropocène. *Carrefours de l'éducation*, 52, 15–33. <https://doi.org/10.4000/cde.10706>
- Fabre, M., Hagège, H., & Reynaud, C. (Coord.). (2019). *Les éducations à...* [Numéro spécial]. Revue française de pédagogie, 207.
- François (2015). *Laudato si*. https://www.vatican.va/content/francesco/fr/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_encyclica-laudato-si.html
- Sauvé, L., & Goffin, L. (Eds.). (1999). *Bilans, enjeux et perspectives de la recherche en éducation relative à l'environnement* [Numéro spécial].  ducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions, 1. <https://doi.org/10.4000/ere.7089>

Thomas Lion : *Autorité et sa remise en question en éducation : de son application à son implication, entre parents et professeur.*

Cette recherche interroge la transformation contemporaine de l'autorité enseignante à travers la relation entre professeurs et parents dans l'école primaire. À partir de constats de terrain et d'une analyse théorique pluridisciplinaire, elle vise à comprendre comment les enseignants peuvent continuer à incarner une autorité éducative crédible, respectée, et légitime, dans un contexte de pluralisation des attentes éducatives et d'implication croissante des familles dans la scolarité.

Loin d'opposer enseignants et parents, le projet entend les considérer comme deux pôles éducatifs nécessairement appelés à coopérer autour de l'enfant, tout en identifiant les sources de tension, d'incompréhension et parfois de disqualification réciproque. Il s'agit ainsi d'examiner les modalités par lesquelles se négocient aujourd'hui les formes d'autorité à l'école, entre principes pédagogiques, contraintes institutionnelles, et attentes parentales variables.

L'objectif est de produire une compréhension fine de ces dynamiques, en mobilisant des outils issus de la sociologie de l'éducation, de la philosophie politique, de la pédagogie critique et de la psychosociologie. L'enquête reposera sur des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants et de parents d'élèves, associés à des observations in situ et à l'analyse de documents de communication (cahiers de liaison, comptes rendus de réunions). Une attention particulière sera portée aux écarts entre discours et pratiques, ainsi qu'aux ajustements opérés par les enseignants dans leur posture professionnelle face aux critiques parentales. Cette démarche qualitative s'inscrit dans une logique de triangulation destinée à renforcer la validité de l'analyse.

Inscrit dans le cadre du projet facultaire Communauté Éducative Inclusive (CEI), ce travail cherche à articuler recherche académique et problématiques de terrain. Il entend contribuer à la réflexion sur les conditions d'une autorité partagée, éthique et inclusive, au service du développement intégral de l'élève et du bien commun éducatif. En explorant les voies d'une coéducation négociée, ce projet participe à la construction d'institutions scolaires plus ouvertes, attentives aux voix des différents acteurs, et capables de répondre aux défis contemporains de la reconnaissance et de la transmission.

Bibliographie

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Gallimard.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Foray, P. (2009). Trois formes de l'autorité scolaire. *Le Télémaque*, 35(1), 73–86. <https://doi.org/10.3917/tele.035.0073>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Prairat, E. (2010). *L'autorité éducative : Déclin, érosion ou métamorphose ?* ESF Éditeur.
- Ricœur, P. (1968). *Histoire et vérité*. Seuil.
- Robbes, B. (2009). *L'autorité éducative : Crise, légitimité et pratiques en classe*. ESF Éditeur.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France.

Jean Claude Nzayisenga : *Le développement professionnel des chefs d'établissement dans l'enseignement public du 2nd degré au Rwanda : perspectives pragmatiques et communautaires*

Les chefs d'établissement sont des acteurs scolaires majeurs au sein du système d'enseignement primaire et secondaire. Une telle affirmation repose sur une mise en relief du rôle déterminant des chefs d'établissement en tant que managers scolaires. Cependant, pour être à la hauteur de leur mission, il est important qu'ils soient bien préparés par une formation et une expérience plus soutenue.

Or, quelques références théoriques montrent justement que le manque de formation des chefs d'établissement est un vrai défi éducatif à relever. À ce titre, l'Unesco constate une insuffisance de qualification des chefs d'établissement (UNESCO, 2021). En Afrique, cette situation est particulièrement préoccupante. Ainsi, certains chercheurs vont jusqu'à avaliser l'hypothèse d'une inexistence de professionnalisation des chefs d'établissement (Richard Charon, 2008). À titre d'exemple, le cas du Rwanda atteste que les chefs d'établissement ne bénéficient pas de formation préalable (Lautbach et al. 2024), si ce n'est la formation en « poste et sur le tas » (Ministère de l'Éducation, UNESCO & PNUD 1997).

Face à cet état des lieux, il semble que ces constats soient transposables, voire généralisables sur bien d'autres contextes éducatifs, avec des niveaux de résilience et de créativité différents. Alors que certains s'en sortent difficilement, d'autres restent sans avancées significatives ni propositions conséquentes. C'est la raison pour laquelle, il serait intéressant de réfléchir, en tenant compte des réalités concrètes de chaque terrain, aux dispositions qui peuvent être mises en place, pour former et faire progresser professionnellement les chefs d'établissement. Autrement dit, sous quelles conditions, les pratiques pédagogiques et éducatives des chefs d'établissement pourraient-elles constituer un levier de développement professionnel pour ces derniers ? Sur ce, les expériences de cogestion scolaire qui sont en vigueur dans l'enseignement public du 2nd degré au Rwanda depuis 2008 offrent une piste à explorer (Ministry of Education, 2008). Ainsi donc, dans une approche pluridisciplinaire et en suivant une méthodologie qualitative, notre projet se propose d'en analyser les logiques socioéducatives, les enjeux managériaux et les perspectives professionnelles dans le but d'élaborer un nouveau modèle de développement professionnel des chefs d'établissement.

Bibliographie

- Barrere, A. (2006). *Sociologie des Chefs d'établissement, les managers de la république*, PUF ;
- Progin, L. (2017). *Devenir chef d'établissement, le désir du leadership à l'épreuve de la réalité*, Editions Scientifiques Internationales, Berne ;
- Dewey, J. (1947). *Expérience et Education*. Editions Bourrellet & Cie.
- Ministry of Education. (July, 2008). *Training Manuel for secondary school head teachers, administration of the Secondary School. Mineduc School Management in Rwanda*. <https://www.rencp.org/wp-content/uploads>
- Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (2021). Direction des établissements scolaires. <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr>.
- Lauterbach, S., Crawford, L., C. Kirezi, J., Nsabimana, A. & Peeraer, J. (2024). Improving school leadership in Rwanda. <https://www.cgdev.org/sites/default/files/improving-school-leadership-rwanda.pdf>

Rachel Ogoula Akiko : *L'impact de la décennie de la femme gabonaise 2015-2025 sur la politique intérieure, régionale et internationale*

L'initiative du Gabon de déclarer 2015-2025 décennie de la femme gabonaise a été fortement appréciée par les femmes gabonaises en particulier, voyant en cela une forte décision politique en vue de continuer à améliorer non seulement le cadre juridique, mais également renforcer leur place et leur ancrage dans les différents secteurs d'activités et une participation plus accrue dans la gouvernance des institutions républicaines. Depuis son accession à l'indépendance le 17 Août 1960, le cadre législatif gabonais s'est en effet renforcé pour assurer pleinement l'émancipation, la promotion de l'égalité Femme/Homme, les droits et l'autonomisation des femmes et des filles et leur leadership. Cette évolution a des racines, en effet, elle vient du fait que la Constitution gabonaise, notre loi fondamentale, consacre l'égalité entre les femmes et les hommes C'est ainsi que dans cette démarche en faveur des femmes, trois dimensions essentielles sont prises en compte pour atteindre les objectifs suivants : Le développement humain et social, le développement économique et enfin, la participation politique. Très engagé sur les questions d'égalité de genre, le Gabon, membre de toutes les Institutions Internationales qui œuvrent en la matière s'arrime au contexte international, celui de l'atteinte de l'objectif de développement durable dans son alinéa 5, l'égalité des genres. Ainsi donc, cette décision s'inscrit dans une dynamique régionale et internationale. Dans ce cadre, l'on peut se poser la question de comprendre, d'analyser et savoir, comment au niveau national, les structures mises en place, les textes adoptés et les différents programmes, ont eu un réel impact sur la place faite à la femme gabonaise dans les sphères social, économique et politique et ont marqué une évolution significative. Enfin, comment cette décennie a-t-elle eu une influence sur les politiques publiques des pays de la sous région? Pendant cette période il y a-t-il eu des initiatives similaires ou un mouvement d'ensemble sous régional, sous le leadership gabonais? Peut-on parler du Gabon comme un exemple à suivre? Sur le plan International, nous voulons démontrer quel impact la décennie de la femme gabonaise a eu sur les objectifs de développement durable (ODD), notamment l'ODD 5, sur les organisations internationales, comme l'Organisation des Nations Unies et les Institutions qui y sont attachées ou encore dans l'espace francophone.

Bibliographie

- CHOLLET, M. (2018). La puissance invaincue des femmes. La Découverte.
- COUTURE, D., LETOURNEAU A., et POULIOT E., (2020). Egalité-homme et genre. Peeters.
- DAVIS, A. Femmes. (2022).Races et Classe. Zulma.
- DUBY G, PERROT M. (dir.).(1991). Histoire des femmes. Tome II. Plon.
- DUBY G, PERROT M. (dir.).(1991). Histoire des femmes. Tome III. Plon.
- DUBY G, PERROT M. (dir.).(1991). Histoire des femmes. Tome IV. Plon.
- DUBY G, PERROT M. (dir.).(1991). Histoire des femmes. Tome V. Plon.
- GOMEZ-PEREZ, M. (dir.). (2018). Femmes d'Afrique et Emancipation, entre normes sociales contraignantes et nouveaux possibles. Karthala.
- LE CLECH, S. (2021). Femmes de la Renaissance. Tallandier.

Maréus Tousseliat : *Politiques éducatives et développement de la société haïtienne : défis et perspectives d'une transformation dans le département du Nord-Est, Haïti*

Ce projet de thèse se propose d'examiner de manière critique la relation entre les politiques éducatives nationales et le développement socio-économique d'une région spécifique d'Haïti. Elle part du constat que, malgré de nombreuses réformes, le système éducatif haïtien demeure marqué par de fortes inégalités, un déficit de gouvernance et un manque d'adaptation aux réalités locales, en particulier dans les régions rurales et marginalisées. Le Nord-Est, souvent considéré comme périphérique dans les grandes orientations nationales, constitue un terrain privilégié pour analyser ces tensions et envisager des perspectives de transformation. En effet, cette recherche s'articulera autour de trois grands axes : l'adéquation des politiques éducatives aux réalités ; le rôle des acteurs locaux (familles, enseignants, leaders communautaires, collectivités, organisation de la société civile, etc.) dans la transformation de l'éducation ; et enfin, l'analyse des défis structurels et opportunités d'innovation qui peuvent favoriser une réforme éducative contextualisée et participative en lien avec le développement local.

Dans ce travail, nous nous appuyons notamment sur l'analyse de Louis-Auguste Joint (2006), qui a montré comment le système éducatif haïtien, loin d'être neutre, contribue à reproduire des inégalités sociales en raison de sa structuration historique, linguistique et institutionnelle. Cette perspective critique éclaire la nécessité de repenser les politiques éducatives à partir des réalités locales et des dynamiques sociales spécifiques. Pour explorer ces enjeux, nous adopterons une méthodologie qualitative et inductive, reposant sur des entretiens semi-directifs et une analyse documentaire, afin de comprendre l'écart entre les orientations nationales et les pratiques vécues dans le département du Nord-Est. Nous espérons ainsi améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation en Haïti en mettant en évidence l'écart entre les politiques éducatives nationales et les réalités du Nord-Est, une dimension peu étudiée dans la littérature. Cette recherche valorisera également les pratiques et initiatives communautaires qui, malgré l'absence de l'État, construisent une éducation alternative et résiliente. Enfin, elle proposera une lecture innovante des politiques éducatives comme levier de développement local, reliant plus étroitement l'éducation, l'inclusion et la transformation de la société haïtienne.

Bibliographie

- Akkari, A. (2010), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*. De Boeck Supérieur.
- Deslandes, R., & Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 649-669. <https://doi.org/10.7202/009968ar>
- Humbeeck B, Lahaye W, Berger M. (2018). *Parents, enseignants...Éduquer ensemble en restant chacun à sa place*. Éditions VAN IN, Belgique.
- Joint L-A. (2006), *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti, le cas des écoles catholiques*. Éditions L'Harmattan, Paris.
- Kherroubi, M. (2012). *Des parents dans l'école*. Éditions Ères, Toulouse, France.

3.2.2. D2 – deuxième année

Sandra Doha Auyane : *Quelle est l'influence de la culture dans le système éducatif des apprenants : cas du Gabon ?*

Abritant plus de cinquante langues vernaculaires réparties au sein de groupes ethniques variés, Le Gabon qui est un pays d'Afrique centrale, se distingue par une mosaïque ethnique linguistique florissante et remarquable. Cette opulence linguistique qui constitue le miroir d'un patrimoine culturel pluriséculaire, contraste fortement avec la réalité de son paysage sociolinguistique contemporain. En effet, l'école gabonaise a héritée du français, langue de la colonisation qui s'est imposée comme langue officielle et véhiculaire. Le problème ? C'est que ce choix linguistique a eu pour principale conséquence la marginalisation des langues locales et aussi par ricochet, de nombreuses valeurs et savoirs traditionnels, reléguant presque au dernier rang les langues locales uniquement aux sphères carcérales que sont : « le privé, la religion ou tout bonnement la culture. Et de ce fait l'école gabonaise est devenue un « véhicule d'identification sociale » qui tend à effacer ou à dévaloriser les identités culturelles endogènes.

Une situation à la fois perplexe, et complexe qui soulève bien des questions mais surtout d'énormes enjeux et défis mêlant aussi bien des enjeux identitaires, pédagogiques que politiques majeures. Et parmi ces enjeux prépondérants : ceux de la transmission des savoirs traditionnels, la construction identitaires des jeunes générations et la préservation du patrimoine immatériel gabonais. Ainsi, c'est dans un contexte nationale marqué par un élan de changement, de réappropriation des valeurs culturelles, renforcement des liens ou encore le fait de réapprendre les langues locales que tout ceci sont redevenus plus que nécessaire. Raison pour laquelle la ministre de l'Éducation Nationale Camélia Ntoutoume Leclercq depuis le 4 septembre 2024 a instauré via une réforme l'introduction des langues vernaculaires dans tout le système éducatif gabonais du primaire jusqu'au supérieure(l'université) pour répondre aux inquiétudes des apprenants et des citoyens.

Ma problématique centrale dans mon projet de thèse s'inscrit dans la tension entre, d'une part, la nécessité de préserver et valoriser les langues et cultures locales et, d'autre part, comprendre comment remédier à la prédominance institutionnelle du français dans le système éducatif gabonais. Toujours dans cette optique, d'essayer par la même occasion de comprendre comment la culture et les langues vernaculaires influencent-elles les apprentissages des élèves au Gabon ? De savoir dans quelle mesure leur prise en compte dans l'éducation formelle favorise-t-elle l'amélioration des apprentissages et la préservation du patrimoine culturel national. Afin d'établir les bases conceptuelles de mon étude, je vais m'atteler à identifier les enjeux qui minent cette diversité ethnolinguistique au sein de l'éducation gabonaise, en visant à explorer du mieux que possible la place et le rôle de la culture sur les apprenants. Percevoir aussi, comment cette intégration de la culture nous mène t'elle : à la réussite scolaire ou pas notamment aux vues des contenus enseignés ne correspondant pas toujours aux référents culturels des élèves, ce qui parfois peut entraîner un décalage entre l'école et l'environnement familial ou communautaire.

Pour cela, ma recherche combinera des approches qualitatives et quantitatives incluant des analyses des programmes scolaires, des entretiens avec des acteurs éducatifs (enseignants, élèves, parents, décideurs...) y compris des études de cas explicatifs. Le dessein réside dans le fait de favoriser une éducation plus inclusive, adaptée et relatant les réalités et défis locaux.

Autrement dit, la culture, à travers les langues maternelles, ou vernaculaires est un facteur déterminant mais reste encore sous-valorisée dans le système éducatif gabonais. D'où sa prise en compte réelle passe par un dialogue entre famille, État et société civile, pour aboutir à un modèle d'éducation capable de relier savoirs traditionnels, connaissances académiques, identité nationale et ouverture au monde.

Mots clefs : Culture, apprenants, diversité ethnolinguistique, Gabon, identité, politiques éducatives, traditions, patrimoine, interculturelle

Bibliographie

- Matari Hermine « Ecole Primaire et secondaire au Gabon » édition harmattan
- Mongaryas Quentin et Romaric Franck « Ecole Gabonaise en question » quel système de pensée ?

Jean-Baptiste Bahati : *L'accompagnement des enfants des rues par l'Eglise catholique dans l'Archidiocèse de Bukavu (RD Congo)*

On compte actuellement plus des 120 millions d'enfants qui vivent dans les rues à travers le monde. Les continents les plus concernés sont l'Amérique du Sud, l'Afrique et l'Asie. La situation de ces enfants dans le monde est loin d'être satisfaisante ; de très graves problèmes demeurent irrésolus tels que phénomène des « enfants des rues », l'emploi d'enfants dans des conflits armés. Selon un récent rapport de l'Unicef (février 2025), ils seraient à 1,6 million d'enfants non-scolarisés à cause des conflits de guerre à l'Est de la Rd Congo, et plus de 2,6 millions d'enfants déplacés, c'est-à-dire sans logement fixe. Malgré la signature de la convention internationale relative aux droits de l'enfant (1989), plusieurs pays surtout en voie de développement n'arrivent pas à prendre en charge ces enfants.

Mais qui sont les enfants des rues ? Ce sont des enfants qui ont quitté définitivement leur famille et passent toute leur vie dans la rue (rupture totale). D'autres passent la plupart de leur temps dans la rue, mais gardent toujours la relation avec leur famille. D'autres encore, travaillent avec leurs familles ou leurs compagnons dans les rues. Ils ont plusieurs appellations selon les approches des auteurs : « enfants dans la rue », « enfants de la rue », « enfants en situation de rue », « enfants fugueurs », « enfants abandonnés », « enfants sans-abris », « enfants en difficulté » ... Mais, les Nations Unies ont adopté comme appellation « les enfants des rues » (2017, observation no 21).

Ces derniers sont victimes de plusieurs formes des vulnérabilités : - Les violences socio-physiques qui sont causées par les répressions des agents de l'ordre, soit des aînés vis-à-vis des petits dans leur groupe, soit des passants. - Les violences socio-psychologiques comme les paroles blessantes, les discriminations, l'enrôlement forcé dans les groupes armés, l'exploitation sexuelle, l'isolement. La soumission librement consentie. On peut citer la consommation des substances psychoactives (tabac, alcool, médicaments...), le manque de soins de santé, la prostitution.

C'est ici qu'interviennent en République Démocratique du Congo (Bukavu), quelques institutions ecclésiales (congrégations religieuses : Sœurs de Santa Gemma (PEDER), Salésiens de Don Bosco et le Foyer Ek'abana) par la prise en charge des enfants des rues grâce à la sensibilisation, l'animation et récupération de ces derniers, l'accompagnement dans les centres de formation grâce aux éducateurs et psychologues en vue d'un soutien psycho-social, la recherche des parents, la médiation et réunification familiale grâce aux assistants sociaux, l'orientation professionnelle, la sensibilisation de la communauté à participer au processus d'intégration et la formation éducative, l'aide économique aux familles vulnérables pour ceux qui sont déjà réinsérés.

L'inclusion socio-éducative permet aux enfants de rues de s'intégrer dans la société par une formation individualisée dans différent apprentissage avec comme finalité une orientation professionnelle. Il reste un défi pour plusieurs pays surtout le pays en voies de développement.

Néanmoins que faire dans un territoire où la guérilla devient un art de vivre, les enfants de rues sont confrontés aux expériences ultimes de la mort ?

Bibliographie

- Marguerat, Y., Poitou, D., & Marginalisation des jeunes dans les villes africaines (Association) (Éds.). (1994). A l'écoute des enfants de la rue en Afrique noire. Fayard.
- Ngamuhavyaki, M.M. (2016). De l'innocence à la menace sociale : Approche socio-juridique du Phénomène « enfants de la rue » en République Démocratique du Congo. Éditions universitaires européennes.
- Ott, L. (2011). Pédagogie sociale : Une pédagogie pour tous les éducateurs. Chronique sociale.
- Ott, L. (2013). Intervenir auprès des enfants en situation de rue. Chronique sociale.
- Paul, M. (2020). La démarche de l'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques. De Boeck Supérieur.
- Petitclerc, J.-M (2006). Accompagner un jeune blessé : Sur le chemin d'Emmaüs. Éd. Des Béatitudes.
- Petitclerc, J.-M (2024). Spiritualité de l'éducation. Desclée de Brouwer.

Sylvie Baudouï Guérin : *Les apprenties parisiennes 1860-1930*

Ce projet doctoral interroge les rapports entre les jeunes femmes et leur intégration sociale à travers l'apprentissage. La question de l'apprentissage fait débat depuis le XIX^{ème} siècle suite à la suppression des corporations en 1791. Les apprentis du XIX^{ème} siècle appartiennent à une frange de la jeunesse populaire et petite-bourgeoise étudiées dans certaines grandes villes comme Lyon mais peu à Paris. Après avoir observé que de nos jours, l'enseignement, y compris l'enseignement professionnel, favorise les élèves aptes aux apprentissages académiques basés sur la compétition, nous nous demandons si le XIX^{ème} siècle n'a pas offert d'autres façons de concevoir la formation des apprenties.

Notre recherche s'appuie sur deux concepts-clés : l'apprentissage et le travail. Nous concentrons notre regard sur la population des apprenties en cherchant à savoir comment l'apprentissage leur permet de s'insérer socialement. Les outils utilisés sont ceux de la sociohistoire. Nous nous inspirons dans ce domaine des travaux de *Bruno Dumons* pour l'analyse de l'évolution du contexte religieux et *Christian Topalov* pour l'étude des réseaux de sociabilité sur lesquels s'appuient les organes de formation des apprenties avant leur prise en charge par l'Etat. La micro-histoire qui appréhende l'expérience vécue des femmes et des hommes du passé sera aussi convoquée. Le cadre conceptuel choisi est celui de l'histoire de l'éducation. C'est d'abord à travers les sources manuscrites éparses que nous pouvons appréhender la nébuleuse de l'apprentissage des filles à Paris. Ainsi, les Archives des Prud'hommes nous font toucher du doigt le quotidien des apprenties au sein des ateliers alors que les Archives de l'Archevêché témoignent de l'effort de formation dispensé par certains patronages. D'autre part, les rapports du Conseil municipal de Paris et ceux des Expositions universelles témoignent des transformations de l'apprentissage à la fin du XIX^{ème} siècle.

Dans un premier temps nous allons répertorier les lieux de formation et rechercher les réseaux économiques, politiques et religieux dans lesquels ils s'insèrent ce qui nous amènera aux choix pédagogiques. Dans un deuxième temps nous étudierons les contenus de formation et l'insertion professionnelle des apprenties. Un troisième temps sera consacré à l'évolution des débats sur l'offre d'apprentissage et le travail des femmes.

Sources :

- Gardey (D.), 2013, « Le travail des femmes en France et en Grande-Bretagne de la révolution industrielle à la Seconde Guerre mondiale », *Travail et genre dans le monde. L'état des savoirs*, La Découverte
- Lemercier (C.), 2007, « Apprentissage », *Dictionnaire Historique de l'Economie-Droit XVIII^{ème}- XX^{ème} siècles*, pages 23-34, consultable sur HAL : halshs-00325116
- Luc.(J.N.), Condette. (J.F.), Verneuil.(Y.), 2020, *Histoire de l'enseignement en France. XIX^{ème}- XXI^{ème} siècle.*, Armand Colin
- Rogers. (R.), 2007, L'éducation des filles, un demi-siècle d'historiographie. », *Histoire de l'éducation*, n°115-116, p. 37-39
- Thivend (M.),(Dir.), 2005, « Apprentissage et formations techniques et professionnelles de filles et de garçons, XIX^{ème}-XX^{ème} siècles », *Cahiers Pierre Léon*, n°6, 2005.

Francky Bolambuli : *Enjeux philosophique et impact de l'enseignement colonial en République Démocratique du Congo*

Notre thèse interroge la philosophie de l'éducation coloniale au Kongo (1885-1960), ce qui eut valu la peine d'y être enseigné, et pourquoi (Cf. Olivier Reboul, 1989, p. 4). Elle ne porte pas sur l'apprendre, moins sur *ce* que l'on apprenait que sur *pourquoi* on apprenait ce que l'on apprenait. La question des fins de l'éducation ne relève pas de la science mais de la philosophie, qui « n'étudie pas les faits, mais leur sens » (Olivier Reboul, 1989, p. 18). Le regard philosophique porte sur la finalité de l'éducation. L'éducation sous examen existait pour quelque chose, pourvoir aux besoins coloniaux particuliers. De fait, au commencement de l'école était l'idée léopoldienne de regrouper les enfants en colonies scolaires en réponse surtout à la création de la Force publique, fût-elle une « fausse armée » (Christophe Boltanski, 2023, p. 50). L'idée originale de Léopold II relève d'une « philosophie coloniale » propre (Émile Bongeli, 2018, p. 150). La philosophie pédagogique suivrait quelques grandes lignes (Cf. Marc Poncelet, 2008, p. 310). Un ensemble de principes requis par la politique éducative, relativement cohérent, pour régir l'organisation et la pratique de l'école.

L'intérêt pratique de cette étude, et c'est là sa dimension diachronique qui ne saurait être mise en *époque*, consiste à intégrer le système éducatif colonial dans la repensée du système éducatif d'aujourd'hui pour construire celui de demain. « En se rattachant à l'histoire l'éducation trouve son point d'appui : l'avenir » (Emmanuel Kant, 2000, p. 43). De là, l'étude de l'éducation kongo se doit de tenir ensemble le passé, le présent et l'avenir. La réappropriation de la philosophie éducative coloniale, si modeste qu'elle soit, n'est pas moins une contribution à la science ou à la philosophie. L'intérêt philosophique de l'éducation coloniale, aussi déterminée que soit sa philosophie par ses conditions socioculturelles d'émergence, dépasse cette contingence historique (Cf. M. Kupelesa, 2004, p. 146). Quelle est la philosophie de l'enseignement colonial au Kongo ? Quel est le type d'homme cet enseignement a-t-il cherché à forger, selon quels présupposés et avec quels résultats ? Notre hypothèse en est que l'éducation coloniale serait une humanisation de l'homme kongo, mais en tant qu'un moyen et non une fin en soi, ou une éducation de sujétion et non d'indépendance. Ce qui requiert le recours d'une triple méthode historique, analytique et dialectique, critique ou, pour tout dire, philosophique.

- BONGELI YEIKELO YA ATO Émile, « Université et Universitaire en RDC : Enchantements des enchanteurs », dans Isidore NDAYWEL E NZIEM (sous la dir.), *Les années UNAZA (Université Nationale du Zaïre). Contribution à l'histoire de l'Université Africaine*. Tome II, Paris, L'Harmattan, 2018, p. 139-154.
- DEPAEPE Marc et LEMBAGUSALA KIKUMBI Annette, « *L'enseignement colonial au Congo : davantage qu'un projet paternaliste à un sens unique ?* », dans I. GODDEERIS A. LAURRO, G. VAN THEMSCHE, (dir.), *Le Congo colonial*, Waterloo, Renaissance du Livre, 2020, p. 337-347.
- *Enseignement et éducation au Congo belge et au Ruanda-Urundi*, s. l., s. d.
- KIANGU SINDANI, « Un demi-siècle de pratique scolaire au Kwilu (1912-1960) : l'élite entre collaboration et responsabilisation », dans Isidore NDAYWEL E NZIEM (sous la dir.), *L'Université dans le devenir de l'Afrique. Un demi-siècle de présence au Congo-zaïre*. Préfacé par Elikia M'BOKOLO. Coll. « Mémoires-Lieux de savoirs/Archives congolaises », Paris, L'Harmattan, 2007, p. 205-219.
- MEEUWIS Michael, « Diversité linguistique : quelles étaient les langues utilisées dans la colonie ? dans I. GODDEERIS, A. LAURRO, G. VAN THEMSCHE, (dir.), *Le Congo colonial*, Waterloo, Renaissance du Livre, 2020, p. 291-302.
- MIANDA Gertrude, « Du Congo des évolués au Congo des universitaires : la représentation du genre », dans Isidore NDAYWEL E NZIEM (sous la dir.), *L'Université dans le devenir de l'Afrique. Un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre*. Préfacé par Elikia M'BOKOLO. Coll. « Mémoires-Lieux de savoirs/Archives congolaises », Paris, L'Harmattan, 2007, p. 221-236. VAN REYBROUCK David, *Congo. Une histoire*. Traduit du néerlandais (Belgique) par Isabelle Rosselin. Coll. « Lettres Néerlandaises », Arles, Actes Sud, [2010] 2012.
- VANDERVELDE Émile, *La Belgique et le Congo. Le passé, le présent, l'avenir*, Paris, Librairie Félix Alcan et Guillaumin réunies, 1911.

Magali Cassante : *Parcours et défis des étudiants athlètes dans l'enseignement supérieur : exemple du rugby et de l'escrime.*

Les fédérations sportives, les clubs et les institutions s'accordent à valoriser le « double projet » qui a pour ambition de garantir un aménagement de la scolarité des étudiants-athlètes et de promouvoir un cursus adapté aux contraintes sportives liées aux entraînements et aux compétitions. Les athlètes conscients de l'environnement ultra-compétitif dans lequel ils évoluent sont encouragés à s'engager dans une formation universitaire ou professionnelle pour anticiper l'après-carrière ou une sortie précoce du sport élite. Toutefois ils sont souvent confrontés à une réalité différente. Concilier une carrière sportive et des exigences académiques nécessite des arbitrages et les sphères universitaire et sportive font fréquemment face à des injonctions contradictoires.

À travers le prisme du triple projet, universitaire, sportif et existentiel, je souhaite analyser les trajectoires et tensions que rencontrent les étudiants-athlètes engagés dans des études supérieures, en particulier dans des grandes écoles d'ingénieurs, en portant une attention particulière aux disciplines du rugby et de l'escrime.

Ces disciplines sportives, bien que différentes dans leurs cultures, leurs exigences physiques, mentales et organisationnelles, offrent une perspective intéressante pour explorer les défis rencontrés dans la conciliation du triple projet.

Le triple projet désigne une articulation entre les trois sphères de la vie d'un jeune athlète :

1. **Le projet sportif** de haut niveau rythmé par des entraînements quotidiens et des compétitions
2. **Le projet universitaire** visant la réussite académique dans le cadre d'études supérieures
3. **Le projet existentiel** qui correspond aux aspirations, valeurs et choix de vie, tout au long du parcours de l'étudiant-athlète

Le concept de triple projet s'incarne au-delà du double projet proposé par les institutions pour caractériser l'articulation entre le projet sportif et universitaire. Ce concept élargi permet de reconnaître l'athlète comme un individu en construction confronté à des dilemmes et des choix de vie.

Mon étude tend à mettre en évidence les leviers institutionnels et les stratégies individuelles soutenant l'émergence du triple projet. Dans cette mesure, nous nous interrogerons sur les conditions de la réalisation de ce triple projet. Comment les étudiants-athlètes parviennent-ils à concilier ces trois dimensions ? Quels sont les arbitrages et les limites auxquels sont-ils confrontés ?

Bibliographie

- Forté, L. (2006). Fondements sociaux de l'engagement sportif chez les jeunes athlètes de haut niveau. *Movement & Sport Sciences*, no 59(3), 55-67. <https://doi-org.icp.idm.oclc.org/10.3917/sm.059.0055>
- Javerlhac S., Leyondre F., Bodin D. (2011), « Sportifs de haut niveau et double projet : entre bonnes intentions et faisabilité », *International Journal on Violence and School*, 2011/12, p. 26-58. <https://www.journaldumauss.net/?Sportifs-de-haut-niveau>
- Lecocq, G. (2005). Entre plainte corporelle et souffrance psychologique : vers une approche clinique de la blessure sportive. *Bulletin de psychologie*, Numéro 475(1), 145-148. <https://doi-org.icp.idm.oclc.org/10.3917/bupsy.475.0145>.
- Papin, B. et Viaud, B. (2018). « Sportif sinon rien ? ». Les destins scolaires des élites sportives engagées dans des études supérieures. *Sociologie*, . 9(3), 235-252. <https://doi-org.icp.idm.oclc.org/10.3917/socio.093.0235>.
- Papin, B. et Viaud, B. (2018). Des carrières sportives à durées limitées. La contamination scolaire des vocations sportives. *Sciences sociales et sport*, 12(2), 45-83. <https://doi-org.icp.idm.oclc.org/10.3917/rsss.012.0045>.

William Kemdje Feuze: *Conseils d'école et qualité de l'éducation au Cameroun : une ethnographie de la participation et de la transformation à l'école*

Notre thèse interroge l'articulation entre les intentions institutionnelles formulées dans les conseils d'école (orientations, prescriptions, décisions) et les pratiques pédagogiques quotidiennes à l'école dans le contexte camerounais. Elle explore comment les acteurs locaux — humains (enseignants, parents, chefs d'établissement, inspecteurs) et non humains (objets matériels, dispositifs, infrastructures) — s'approprient et traduisent ces intentions en actions concrètes, en négociant avec leurs savoirs situés, pour améliorer la qualité des apprentissages et transformer l'éducation sur le territoire.

Au Cameroun, le système éducatif reste marqué par une forme scolaire héritée de l'époque coloniale, caractérisée par une organisation rigide, souvent éloignée des réalités socio-économiques locales. Cette inadéquation persistante entre la formation, les attentes des familles et le marché du travail a conduit à des réformes axées sur la décentralisation et la participation communautaire, faisant des conseils d'école des espaces clés pour adapter les politiques éducatives aux contextes locaux.

La question centrale posée est la suivante : *Quels sont les facteurs qui influencent l'articulation entre les intentions des conseils d'école et les pratiques pédagogiques, lorsque les acteurs locaux s'engagent pour améliorer la qualité de l'éducation ?*

Pour y répondre, nous mobilisons un cadre d'analyse croisant trois dimensions : pédagogique, managériale et méthodologique. Sur le plan pédagogique, nous nous inspirons des travaux de Dewey, Freire et Cousinet, qui conçoivent l'éducation comme un processus collectif, émancipateur et transformateur. Le cadre managérial s'appuie sur l'analyse institutionnelle (Lourau), la théorie de l'acteur-réseau (Latour) et la pensée foucauldienne, afin d'éclairer les tensions entre prescriptions officielles et dynamiques locales, les chaînes de traduction, ainsi que les rapports entre savoir, pouvoir et discipline. Enfin, l'approche méthodologique, résolument ethnographique, privilégie l'observation fine et située des interactions et des pratiques, notamment dans la cour de l'école, considérée comme un espace riche pour saisir la fabrique quotidienne de l'éducation.

Cette recherche entend montrer que la qualité de l'éducation ne peut être imposée d'en haut ni se réduire à des indicateurs quantitatifs. Elle se construit dans un processus dialogique, par l'écoute, la négociation et l'expérimentation collective de pratiques adaptées aux réalités du contexte. Ainsi, les espaces intermédiaires de l'école, comme la cour, peuvent devenir de véritables lieux de transformation éducative, à condition d'être investis comme des espaces d'intelligence collective et de construction partagée du sens.

Bibliographie

- Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. La Découverte.
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Éditions de Minuit.
- Njiale, P. M. (2009). Entre héritage et globalisation : L'urgence d'une réforme de l'école au Cameroun. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Colloques.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Presses Universitaires de France.
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances : Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 11(3).

Valérie Lanas : *L'influence de la capacité à coopérer sur l'attitude des élèves à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap*

Le sujet de notre recherche est l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Vingt ans après sa promulgation, la loi française 2005-102 du 11 février 2005 pour *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* peine à atteindre sa pleine application. Sur le plan quantitatif, l'inclusion opère. Néanmoins, il convient de s'interroger sur le plan qualitatif. Des études menées par des chercheurs en sciences de l'éducation, faisant état des lieux, nous indiquent que les adaptations requises afin d'être en adéquation avec ce nouveau paradigme inclusif n'ont pu être réalisées. On observerait une attitude de résistance non pas au processus inclusif précisément mais au changement organisationnel et situationnel qu'il implique. Après ce constat, ces mêmes études présentent des leviers pour une inclusion de qualité tels que : la pratique de la différenciation pédagogique, la mise en place d'une nouvelle organisation sociale du travail, le développement de la culture du partenariat, l'acquisition de la compétence de coopération par tous les acteurs impliqués dans le processus inclusif.

Notre étude va s'intéresser à la situation scolaire vécue par les élèves et particulièrement la situation scolaire d'inclusion des élèves porteurs de handicap. Notre objet d'étude sera l'attitude des élèves à l'égard de l'objet-inclusion scolaire des enfants, adolescents en situation de handicap sous l'angle de la psychologie sociale. Nous aborderons la question de la qualité de l'inclusion scolaire et de son amélioration avec la communauté des élèves in situ, afin qu'ils soient acteurs et non plus spectateurs, via l'apprentissage de la compétence de coopération, levier préconisé par les chercheurs en sciences de l'éducation pour tous les acteurs de l'environnement scolaire.

L'enfant est capable de choisir d'être libre, d'être acteur de ses apprentissages, d'altruisme, d'attention à l'autre. L'accueil de la diversité n'est pas le seul fait de l'adulte, mais aussi celui de la communauté des enfants (Faure 2008).

Les objectifs de notre recherche sont de mesurer l'influence de la capacité à coopérer sur les attitudes des élèves à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, de démontrer le potentiel créatif et constructif de cette capacité chez un sujet et de démontrer que c'est sur un mode de fonctionnement coopératif que se traiteront les problématiques écologiques et sociales.

Bibliographie

- **Alexandre V.** (1996). *Les attitudes : définitions et domaines*. Dans J.C. Deschamps et J.L. Beauvois, *Des attitudes aux attributions* (volume 2, 23-40). PUG.
- **Barth B.-M.** (2015). *Le savoir en construction*. RETZ.
- **Beauvois J.L.** (1996). *L'interactionnisme et le concept d'attitude*. Dans J.C. Deschamps et J.L. Beauvois, *Des attitudes aux attributions* (volume 2, 9-19). PUG.
- **Faure P.** (2008). *Précurseurs et témoins d'un enseignement personnalisé et communautaire*. Don Bosco.
- **Ibernon L. et Berzin C.** (2016). *2005-2015 - Quelles évolutions en matière d'inclusion ?* Dans *Carrefours de l'éducation*, 2016/1 (42), 11-17.

Anne Le Maître : *S'engager hier et aujourd'hui ? De la « vocation » religieuse à la « mission » éducative : la question de l'engagement, à la lumière du passage aux laïcs chez les Frères des écoles chrétiennes.*

Nous nous plaçons dans le contexte de la quasi-disparition des vocations religieuses au sein des congrégations enseignantes pour scruter la question de l'engagement dans la mission d'enseignement. Il s'agit d'articuler notre réflexion autour de ces trois phénomènes que sont la désacralisation de l'image sociale de l'enseignant, matérialisé par la pénurie de candidats au métier, le passage de relais, dans les congrégations enseignantes, à un personnel éducatif laïc, et dans sa forme la plus contemporaine, le phénomène de « désengagement » au sein même de la profession, souvent relevé mais dont nous souhaiterions interroger la validité.

Assiste-t-on, dans l'enseignement, à la fin de l'engagement ou plutôt à une mutation des formes d'engagement ? La fin des vocations préfigurerait-elle une évolution plus générale du fonctionnement de nos sociétés ?

Nous émettrons trois hypothèses :

- La première est qu'on assiste moins à un désengagement général qu'à l'émergence, peut-être tâtonnante, de nouvelles formes d'engagement plus adaptées à nos sociétés de la postmodernité.
- Cette question de l'engagement nous semble dépasser de loin le monde de l'enseignement. Elle nous semble de fait, mais cela reste à démontrer, avoir affaire avec la place du religieux dans la société, avec les mutations des rapports entre individu et communauté, dans le cadre des nouvelles temporalités qui sont les nôtres en ce XXI^e siècle.
- Nous pressentons donc ainsi, et c'est notre troisième et dernière hypothèse, la dimension générationnelle des formes d'engagement : celles-ci constituent, selon nous, autant de réponses distinctes à des contextes politiques et sociaux différents.

Notre recherche s'articulera selon trois dimensions :

- la réflexion philosophique qui, d'Emmanuel Mounier à Hartmut Rosa, fournira le cadre conceptuel au concept d'engagement, à ses résonances et à ses implications.
- l'aspect historique qui permet de saisir l'évolution au cœur de notre questionnement, et notamment le contexte historique du deuxième XX^e siècle, avec le changement radical de paradigme que pose le concile Vatican II pour les instituts religieux.
- et surtout la dimension sociologique qui sera celui du terrain : il nous semble intéressant notamment de travailler à des portraits et histoires de vie qui « donnent à voir » les différentes incarnations de ces engagements pluriels.

Pistes bibliographiques

- Botana A. (2009). *L'association laïcs-religieux. Fondements et expérience. L'exemple de la famille lasallienne*. Éditions du Cerf.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Gallimard.
- Ion, J. (2012). *S'engager dans une société d'individus*, Armand Colin.
- Isambert-Jamati, V. (1970) *Crises de la société, crises de l'enseignement : sociologie de l'enseignement secondaire français*. Presses universitaires de France.
- Lourme, L. (dir) (2019). *Éduquer c'est-à-dire ? Anthropologie chrétienne et éducation*. Bayard éditions.
- Mounier, E. (1947). *Qu'est-ce que le personnalisme ?* Editions du Seuil.
- Mutuale, A. (2017). *De la relation en éducation. Pédagogie, éthique, politique*. Paris : Tétraèdre.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération, vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Sauvage, M. (2001) *Vie religieuse laïque et vocation de frère, recueil d'articles*, Etudes Lasalliennes n°8.
- Terral, H. (1997). *Profession, professeur : des écoles normales maintenues aux instituts universitaires de formation des maîtres, 1945-1990*. Presses universitaires de France.

Isabelle Letamendia-Pommiers : *Transmettre une éthique de la fraternité aux communautés éducatives du réseau lasallien : questionnements et espérance*

Paul Ricœur dans *Soi-même comme un autre* définit l'éthique comme la visée « d'une vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes ». Aujourd'hui, la réflexion sur l'éthique semble prolixie notamment dans les métiers de relation. Les professionnels de l'éducation sont eux aussi concernés : « ce qui semble nouveau, au niveau des professionnels, c'est que l'éthique n'est plus pensée comme un supplément d'âme » écrit le philosophe Eirick Prairat qui constate qu' « agir en professionnel, c'est savoir agir de manière éthique » (Prairat, 2022). Le référentiel des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation indique que ces derniers doivent savoir « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ». Mais agir de manière éthique est une exigence complexe pour tout membre des communautés éducatives dans les écoles. Cette recherche s'inscrit dans une vision humaniste où la personne est au centre, dans la lignée du personnalisme chrétien (Mounier, 1949). Notre étude s'intéresse à la transmission d'une éthique de la fraternité, héritée de la tradition éducative des Frères des Ecoles chrétiennes, dans les établissements lasalliens, nommés ainsi en référence à leur fondateur Jean Baptiste de la Salle. Le réseau lasallien, qui compte 150 établissements scolaires en France, transmet sa tradition éducative à ses membres (éducateurs, enseignants, chefs d'établissements, personnels administratifs), afin de mieux faire connaître la figure du fondateur et de permettre aux éducateurs de puiser à la source de cette tradition éducative des Frères des Ecoles chrétiennes. Mais que peut-on transmettre d'une tradition éducative ? Et qu'est-ce que transmettre ? « Même si notre héritage est incertain, nous ne pouvons pas renoncer au geste de transmettre, écrit Nathalie Sarthou-Lajus. Sans transmission, il n'y a plus de mémoire des origines (...). ». La référence à une tradition éducative peut-elle permettre à l'éducateur qui le souhaite de trouver un « enracinement » éthique ? Notre recherche s'intéresse ainsi aux freins et leviers concernant la transmission des intuitions fondatrices de cette « Ecole de la fraternité » (Gauthier, 2015), fondée par Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719), déclaré patron universel des éducateurs il y a 75 ans. Nous cherchons à comprendre l'héritage de la « relation fraternelle » de cette tradition éducative, dans la relation éducative au jeune et dans la relation entre collègues éducateurs. Et nous enquêtons pour analyser dans quelle mesure des éducateurs et des formateurs peuvent s'approprier cette éthique de la fraternité de la tradition lasallienne, se saisir de cet héritage au service des apprentissages et de leur posture professionnelle.

Bibliographie :

- Prairat *Eduquer avec tact Vertu et compétence de l'enseignant* Mars 2022
- André Pierre Gauthier *A l'école de la fraternité*, 2015
- Louis Lourme *Afin que nous portions du fruit, Missions d'une école catholique*, 2025
- Nathalie Sarthou-Lajus *Le Geste de transmettre*, 2017
- Pape François *Fratelli Tutti*, 2020

Houda Ouazzani Touhami : *Soutien à la parentalité : mise en place d'un cadre éducatif sécurisant pour les enfants*

Ce projet de thèse vise à explorer l'impact des dispositifs de soutien à la parentalité sur les pratiques parentales des familles marocaines, en mettant un accent particulier sur la création d'un cadre éducatif avec des limites claires et cohérentes. Face à l'incertitude que ressentent les parents dans la gestion des situations quotidiennes, cette recherche ambitionne de fournir des outils pratiques et fondés sur des données probantes pour renforcer leurs compétences.

Le travail repose sur une approche mixte, combinant des méthodes qualitatives et quantitatives. La méthode qualitative inclura des entretiens semi-directifs avec des parents marocains vivant en France et au Maroc, pour explorer leurs expériences et défis liés à l'établissement de limites éducatives. Cette approche permettra de comprendre en profondeur les obstacles rencontrés et les ressources disponibles. En complément, une enquête quantitative sera menée à l'aide de questionnaires auprès de parents résidant au Maroc.

Cette recherche, fondée sur une perspective humaniste et inclusive, s'appuie sur les principes de la théorie de la complexité d'Edgar Morin, qui promeut une approche systémique et interconnectée des défis éducatifs. En intégrant diverses théories telles que l'éducation positive ou encore, le modèle thérapeutique Internal Family System, elle vise à analyser les pratiques parentales et à proposer des interventions adaptées au contexte marocain. L'objectif principal est de mieux comprendre les dynamiques familiales et les dispositifs de soutien à la parentalité au Maroc, tout en explorant, les stratégies éducatives et les dispositifs de soutien parental les plus efficaces et équitables dans divers contextes culturels et géographiques.

Le projet se distingue par son originalité, notamment par son focus sur les parents en tant que sujets centraux, dans un contexte marocain où les dispositifs de soutien à la parentalité sont encore peu développés.

En conclusion, cette recherche ambitionne de contribuer significativement au domaine de l'éducation familiale, en étudiant des dispositifs de soutien adaptés, favorisant ainsi le bien-être des enfants et des familles dans le pays.

Bibliographie :

- *EDGAR MORIN INTRODUCTION A LA PENSEE COMPLEXE 1990.* (s. d.). <https://www.psychanalyse.com>. Consulté le 10 juin 2024, à l'adresse https://www.psychanalyse.com/pdf/EDGAR_MORIN_INTRODUCTION_A_LA_PENSEE_COMPLEXE_1990.pdf
- Kennedy, B. (2022). *Good inside: A Guide to Becoming the Parent You Want To Be*. Harperwave.
- Kohn, A. (2006). *Unconditional parenting: Moving from Rewards and Punishments to Love and Reason*. Simon and Schuster.
- Lamboy, B. (2009). Soutenir la parentalité : pourquoi et comment ? *Devenir, Vol. 21*(1), 3160. <https://doi.org/10.3917/dev.091.0031>
- Latuillière, M. (2015). Qui dit parentalité ? *Spirale, 75*, 15-22. <https://doi.org/10.3917/spi.075.0015>

Josette Pihuit : *Ecole inclusive et rapport au savoir : un enjeu éducatif*

L'inclusion scolaire s'inscrit dans un mouvement de reconnaissance des droits des personnes en situation de handicap. Quelques dates marquent des points d'étape en ce qui concerne l'éducation des enfants en situation de handicap, thématique de notre recherche. Le 30 juin 1975, deux lois sont promulguées pour permettre la reconnaissance des droits des personnes handicapées dont le droit à l'éducation des enfants et adolescents handicapés (article 4 loi 75-534) et pour réglementer les conditions de création et de financement des institutions sociales et médico-sociales à cet égard (loi 75-535). ». En 1994, la conférence de Salamanque organisée par l'UNESCO a recommandé que l'école puisse accueillir tous les enfants quels que soient leurs besoins ; l'éducation spéciale « devrait fournir un appui professionnel aux écoles ordinaires afin de les aider à répondre aux besoins éducatifs spéciaux. » (1994, p.12). En France, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap a remplacé « l'obligation éducative » de la loi de 1975, par « l'obligation scolaire ». et la France a inscrit la « scolarisation inclusive » dans le code de l'éducation en 2013. L'approche socio-historique visibilise la construction des relations de pouvoir entre les acteurs du domaine médical et du domaine éducatif et soulève deux butées qui nous interrogent : le terme « éducation » n'informe pas sur l'activité que désigne celui-ci et, penser l'inclusion scolaire en opposition à l'exclusion sociale rend compte d'implicites. Pierre Bourdieu et Patrick Champagne (1992) ont dénoncé le phénomène d'exclusion à l'intérieur même du système éducatif et c'est à partir d'une analyse critique des théories de la reproduction et du handicap socio-culturel que Bernard Charlot a observé des « réussites paradoxales » et a développé sa théorisation du « rapport au savoir » entendu comme « rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres » (1999, p.90) ce qui l'a amené à construire un nouveau domaine de recherche en tant que sociologie du sujet : « Une sociologie du sujet peut s'attacher à comprendre comment l'individu s'approprie l'univers social des possibles (pour reprendre les termes de Bourdieu) comment il construit son monde singulier en références à des logiques d'action hétérogènes (en référence à Dubet). » (1999, p.50). De nombreuses recherches en Sciences de l'Education prennent comme thématiques des problématiques autour de l'inclusion scolaire et les questionnements sont de plus en plus orientés vers « la vision des inclus » (titre de la thèse de Godefroy Landsale en 2016). C'est dans une visée compréhensive, avec ce cadre de référence du rapport au savoir, que nous élaborons notre recherche en considérant le point de vue du sujet apprenant (Aumont, Mesnier, 1992). Nous postulons que l'appropriation de la fonction de subjectivation de l'école (Dubet, 1998) sollicite l'élaboration par chaque enfant-élève de relations entre soi et le monde (Charlot, 1999) et nous faisons l'hypothèse que la mise à jour de ces relations singulières permet de dégager des déterminants communs pour soutenir cette appropriation.

Bibliographie

- Aumont, B. Mesnier, P.M. (1992). *L'acte d'apprendre*. PUF
- Bourdieu Pierre, Champagne Patrick. Les exclus de l'intérieur. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 91-92, mars 1992. Politiques. pp. 71-75. DOI : <https://doi.org/10.3406/arss.1992.3008>
www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008
- Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir – Eléments pour une théorie*, Antropos
- Dubet F. Martuccelli D. Sociologie de l'expérience scolaire. In: *L'Orientation scolaire et professionnelle*, volume 27e numéro 2, Juin 1998. Numéro spécial : L'expérience scolaire. pp. 169-187. DOI : <https://doi.org/10.3406/binop.1998.1231> www.persee.fr/doc/binop_0249-6739_1998_num_27_2_1231
- Plaisance E. (2025). *De la raison inclusive à une éthique de la reconnaissance*, Erès
- UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation des personnes ayant des besoins spéciaux. Adopté par la Conférence mondiale sur l'éducation des personnes ayant des besoins spéciaux : accès et qualité. Salamanque, Espagne : UNESCO.

Christian Tshiunza : Enseigner l'Algorithmique dans un langage informatique dérivé d'une langue étrangère à l'ère des langages informatiques anglophones et des Intelligences Artificielles : Algorithmique, Ingénierie Didactique et Recherche Collaborative

La réforme du lycée de 2019-2020 a introduit l'enseignement de l'algorithmique via le langage Python. Ce dernier, comme d'autres langages (Arduino, Scilab etc.), est un langage anglophone utilisé dans les disciplines scientifiques. Cette recherche va examiner l'impact de l'adoption des langages informatiques anglophones sur l'enseignement de l'algorithmique dans l'espace francophone, en analysant les obstacles spécifiques à l'apprentissage, notamment syntaxiques et linguistiques, et les stratégies pédagogiques pour les surmonter. L'étude explore aussi l'intégration des outils numériques basés sur l'intelligence artificielle et leur effet sur l'enseignement et l'apprentissage.

Cette étude se situe dans le champ de l'ingénierie didactique des mathématiques, à partir des travaux de Michèle Artigue (1988), de la Théorie des Situations Didactiques (TSD) de Brousseau (1982), qui met en évidence le concept de situation didactique, ainsi que la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) de Chevallard (1999). Ces concepts constituent le cadre analytique de cette étude. Nous adapterons au fur et à mesure que d'autres concepts s'avèreront nécessaires pour approfondir notre analyse.

Mon approche sera basée également sur les principes de la recherche collaborative en didactique des mathématiques de Nadine Bednarz (2011). Il s'agit d'une expérimentation qui émerge de la collaboration entre le chercheur et les enseignants expérimentateurs. Dans ce contexte, le rôle du chercheur consiste à élaborer une ingénierie didactique composée d'un élément modifiable et d'un élément non modifiable. Les enseignants expérimentateurs sont ensuite invités à ajuster l'élément modifiable en fonction de leur expérience sur le terrain.

Ce projet de recherche s'inscrit dans l'actualité des usages du numérique en classe. L'étude est centrée sur l'enseignement de l'algorithmique et vise un développement d'outils à des fins de formation.

Bibliographie :

- MEN (2019). Programme de mathématiques classe de seconde générale et technologique. Bulletin officiel spécial, numéro 2, 22 août 2019.
- Artigue, M. (1988). *Ingénierie didactiques*. Paris: Equipe DIDIREM, Université Paris7
- Bednarz, N. et Desgagné, S. (2005). *Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens*. *Revue des sciences de l'éducation*. 31(2), 245-258.
- Briant, N. (2015). *étude didactique de la reprise de l'algèbre par l'introduction de l'algorithmique au niveau de la classe de seconde du lycée français*.
- Brousseau, G. (1982). *Ingénierie didactique : d'un problème à l'étude a priori d'une situation didactique*. in Actes de la Deuxième école d'été de didactique des mathématiques.
- Chevallard, Y. (1999). *L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique*. *Recherche en didactique des mathématiques*.
- Coyle, D. (2005) *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*, APAC Monograph 6, Barcelona: APAC.
- Tessier, L. (2019). *Éduquer au numérique ? Un changement de paradigme*. Paris, France : MkF.
- Modeste, S. (2012). *Enseigner l'algorithme pour quoi ? Quelles nouvelles questions pour les mathématiques ? Quels apports pour l'apprentissage de la preuve ?*

3.2.3. D3 – troisième année

Abla Edzodzinam Apetofia : L'évaluation des candidates à la vie consacrée comme un moyen de construction d'une communauté religieuse inclusive

« Au cours des siècles, il y a toujours eu des hommes et des femmes qui, dociles à l'appel du Père et à la motion de l'Esprit, ont choisi la voie d'une sequela Christi particulière, pour se donner au Seigneur avec un cœur "sans partage" ». (Jean-Paul II, 1996, n°1)

Les personnes qui aspirent à cette vie ont le désir de se donner totalement à Dieu en se consacrant, la plupart du temps, au sein d'un institut religieux. Elles doivent professer alors les conseils évangéliques de pauvreté (renoncer à avoir des biens propres), chasteté (renoncer à une relation exclusive) et obéissance (faire la volonté de Dieu et non sa propre volonté).

Il revient au gouvernement général de la congrégation la charge et la responsabilité d'admettre ou non une candidate à une étape (du postulat au noviciat, du noviciat au juniorat ou du juniorat à la profession définitive).

Généralement cette décision se prend après un temps de discernement suite à l'avis de la personne concernée mais aussi après divers avis de personnes (formatrices et communauté de vie de la candidate) pouvant répondre de sa capacité à vivre cette vie, selon un certain nombre de critères plus ou moins objectifs. La candidate est alors « évaluée » sur ces critères. Selon Amadeo Cencini (2003, p.24) « les diverses étapes avec les passages correspondants ne doivent pas être programmées sur la base de l'état-civil ou des cours de scolastique suivis. Elle doit se faire à l'intérieur d'une évaluation globale qui prend en compte le processus de maturation en train de s'accomplir. » En effet, ce sont toutes les dimensions de la vie de la personne qui sont évaluées : humaine, spirituelle, communautaire, apostolique etc.

Si le droit canonique constitue un cadre légal commun, selon les instituts, le mode d'évaluation peut varier selon la spécificité de chacun, c'est-à-dire selon les textes propres à chaque institut.

En effet, nous observons que quelquefois des candidates ne sont pas admises à une étape et donc sont renvoyées de l'institut pour diverses raisons. D'autres, de leur propre gré, interrompent leur formation pour se réorienter. Certaines d'entre elles sont entrées dans d'autres congrégations religieuses dans lesquelles elles ont pu aller au bout de leur cursus et sont aujourd'hui épanouies dans leur choix de vie.

Ces constats nous ont interrogée d'une part sur les raisons des départs d'une congrégation des jeunes en formation et d'autre part l'objectivité (et du coup la subjectivité) qu'il peut y avoir dans l'évaluation qui conduit à la décision de laisser une jeune en formation continuer son cursus ou non.

Cette évaluation a pour but, entre autres, de « sélectionner » les candidates qui répondent aux critères établis pour l'étape correspondante. Comment cette évaluation pourra-t-elle aller au-delà de ce qui peut apparaître dans un premier temps comme un empêchement pour accepter et favoriser l'intégration de ces candidates dans l'institut en mettant en place des conditions pour leur inclusion totale dans la communauté religieuse ?

Nous formons l'hypothèse que la manière dont les critères d'admissibilité des candidates à la vie religieuse est prise en compte dans l'évaluation à la fin des différentes étapes de formation peut favoriser ou pas la construction d'une communauté religieuse inclusive. En d'autres termes, cela peut renforcer ou pas le sentiment d'appartenance à part entière à la communauté.

Bibliographie

- Ardoino, J. (2000). *Les Avatars de l'éducation: Problématiques et notions en devenir*. Presses Universitaires de France.
- Cencini, A. (2003). *Les sentiments du Fils. Le chemin de formation à la vie consacrée*. Toulouse : éditions du Carmel
- Cros Françoise, Barth Britt-Mari. Peretti (André de), Boniface (Jean), Legrand (Jean-André). Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : Guide Pratique. *Revue française de pédagogie*, 1999(129), 158-160.
- www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_129_1_1068_t1_0158_0000_3 consultée le 21 février 2023 à 15h50
- Figari, G., Remaud, D., Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation: Ou l'enquête évaluative*. De Boeck Supérieur.
- Jean-Paul II, (1996). *Vita Consecrata, exhortation apostolique post-synodale*.
- Mutuale, A., Parayre, S., Olivier, A. (2023). De l'éducation spécialisée à la communauté éducative inclusive. Dans Mutuale, A., Parayre, S., Olivier, A. *Les grandes figures de l'éducation. De l'éducation spécialisée à l'éducation inclusive*. (p. 317-321). L'Harmattan.

Akila Arslane : *Vulnérabilité ses enseignants et nouvelles approches de gouvernance responsable*

Les situations d'incompréhension, de colère ou de frustration... de la part d'enseignants suite à un ou plusieurs entretiens avec un chef d'établissement, avec un cadre pédagogique ou un cadre administratif sont nombreuses. Et ces situations se sont amplifiées depuis la crise sanitaire.

La détérioration du lien de confiance avec la direction et les tensions perçues dégradent le climat social donc le climat professionnel. Cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs : liés aux conditions de travail, à l'environnement, au type de management...

Les chefs d'établissement prennent conscience qu'ils doivent gérer une grande diversité d'adultes et un pluralisme de situations : des personnes malades, en deuil, des personnes fragiles, les exigences des jeunes, des moins jeunes, l'orientation sexuelle, la diversité des religions...

Une enquête de l'organisation l'Autonome de Solidarité Laïque (ASL), réalisée en 2022 auprès de 8851 personnels de l'éducation nationale, a souligné la dégradation du climat scolaire et l'augmentation des conflits entre adultes dans les établissements scolaires. De plus, la défiance envers les personnels de direction est forte.

Il ne s'agit pas de trouver un coupable. Un nouveau rapport au travail se dessine et bien au-delà des rapports avec les élèves, de nouvelles relations entre enseignants et hiérarchie se dessinent. La réponse à cette souffrance au travail va bien plus loin qu'une solution à « soigner le mal-être ». Cet effondrement de la relation fait émerger une idée de vulnérabilité. Oui, une certaine vulnérabilité des personnes entre en jeu. Etymologiquement, vulnérable veut dire la possibilité d'être blessé, on n'est pas encore blessé... La fragilité vient de cette possibilité d'être blessé. Année après année, nos sociétés occidentales apparaissent comme de plus en plus vulnérables donc, il n'y a pas de raison que les établissements scolaires, en tant que société, ne le soient pas.

Les relations au travail ont changé mais cela dépasse le stade de former les cadres et les enseignants à mieux gérer leurs émotions. L'établissement n'est plus simplement un lieu de production de savoirs, d'éducation ou de réussite des élèves, il forme une société avec toutes ses fragilités. Ces dernières années, le monde semble être en proie à une accélération des crises, crises économiques, crises sociales, crises géopolitiques, crises sanitaires, crises climatiques... Leur particularité ? Elles surviennent de manière simultanée et se nourrissent entre elles au point de constituer une sorte de polycrises. Ce terme a été emprunté à Charles Cuvelliez, professeur à l'École Polytechnique de Bruxelles dans son article dans les Echos du 7 mars 2023.

Le concept d'éco-anxiété a émergé. C'est un sentiment de préoccupation, d'inquiétude, d'anxiété et d'angoisse ressenti par les individus qui est provoqué par les bouleversements actuels ou bien par des menaces qui pèsent sur l'environnement global, dont le bouleversement existentiel. Il s'agit en grande partie d'une anxiété d'anticipation, au sens d'une « inquiétude pour l'avenir et la peur que de mauvaises choses se produisent et que l'on devienne incapable d'accomplir avec succès ce que l'on a décidé de faire (Desbiolles, 2020). Cette éco-anxiété est liée au sentiment que nous ne sommes plus dans une civilisation de progrès, de croissance illimitée, elle est liée à un sentiment que l'on ne pourra pas s'en sortir, une peur du futur, ce qui influence les changements dans les relations professionnelles.

Dans ce contexte continuellement instable, comment naviguer dans un monde où l'incertitude est la norme ? L'établissement est tissé de vulnérabilités. Il faut travailler sur la protection des risques pour développer la capacité générale à vivre ensemble, à créer une société au sein de l'établissement efficace, équilibrée et juste.

Il faut prendre en compte la vulnérabilité des adultes dans l'établissement et gérer chaque individu... Les directions d'établissement ont également pris conscience qu'elles devaient être plus inclusives mais pas seulement vis-à-vis des élèves mais aussi des adultes de l'établissement mais elles ne sont pas outillées pour gérer la diversité des situations... Le pilotage d'un établissement est devenu de plus en plus complexe.

Je cherche à comprendre les gouvernances dans un établissement du second degré et me demande si elles auraient à se saisir du concept de responsabilité sociétale des organisations, pour améliorer la qualité de la relation : priorité à la qualité de la relation professionnelle, recherche des besoins spécifiques et accompagnement des vulnérabilités afin de faire de cette relation un atout (économie de l'éducation et sociologie du travail).

Bibliographie

- Association Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail. (2015). La Qualité de Vie et des Conditions de Travail. <https://www.anact.fr/sites/anact/files/10questions-sur-la-qualite-de-vie-au-travail-2016.pdf>
- Autissier, D., Moutot, J. (2016). Méthode de conduite du changement : Diagnostic, accompagnement, performance. Dunod.
- BARRERE, A. (2013), Sociologie des chefs d'établissement. Presse Universitaire de France.
- CROZIER, Michel & Erhard Friedberg (1977). *L'Acteur et le Système*, Paris, Le Seuil.
- DESBIOLLES, A. (2020), L'éco-anxiété, vivre sereinement dans un monde abimé. Fayard.
- GERMAIN, S. (2018). Comprendre l'approche systémique en éducation. Dans : S. Germain, Le management des établissements scolaires : Écoles - Collèges - Lycées (pp. 51-78). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Pierre-Antoine Coene : *L'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle : perspectives nationales et dynamiques locales. Le cas des établissements secondaires d'Abbeville, 1763-1905.*

En février 1763 un édit royal place les collèges sous la tutelle (théorique) de l'État. C'est la première étape d'un lent processus qui va institutionnaliser, étatiser et laïciser l'enseignement secondaire en France et par là-même façonner durablement notre système éducatif (Chapoulie, 2010). Notre recherche s'intéresse plus particulièrement à l'évolution des établissements scolaires du second degré, à l'exception des lycées. Ces institutions, qu'elles soient publiques, privées ou confessionnelles, sont les héritières des collèges de l'Ancien Régime et à ce titre, témoins et actrices des transformations du système éducatif au XIX^e siècle. Un travail de recherche sur ces établissements permet de croiser différents enjeux : philosophiques (Que doit-on enseigner ? Quelle est la finalité de l'enseignement secondaire ?), sociétaux (À qui s'adresse cet enseignement ? Quelle place pour les filles ?), mais aussi et surtout politiques. En effet nous partons du postulat qu'un établissement scolaire est un lieu politique (*politika* "les affaires de l'État" ; *polis* "cité") à la croisée de multiples pressions et influences, locales et nationales, officielles et officieuses. Toute réforme nationale passe par ce filtre politique et le résultat, parfois éloigné de l'objectif annoncé, ne peut se comprendre qu'à l'aune de ces enjeux.

Si, tout au long du siècle, ces préoccupations sont aussi valables dans le premier degré, nous avons choisi les établissements secondaires (collèges communaux et institutions privées) parce qu'ils sont, bien plus que les lycées et les écoles, au cœur d'un système complexe où préoccupations nationales et locales se croisent, se heurtent parfois pour donner naissance à une réponse originale et souvent unique, territoriale. Par ce prisme nous cherchons aussi à sortir de l'approche déformée présentant l'enseignement primaire comme l'école du peuple quand le secondaire aurait été celui des notables (Lelièvre, 1990).

Notre approche se veut monographique : identifié à une commune, le collège du XIX^e siècle ne peut se comprendre qu'à partir de la singularité de son territoire. Notre choix se porte sur Abbeville (Somme) pour plusieurs raisons : ville bourgeoise, conservatrice et très religieuse à la fin de l'Ancien Régime, elle vit une mutation sociétale et politique au XIX^e siècle dont les écoles et ceux (celles) qui les fréquentent sont de précieux témoins (Prarond, 1888). C'est aussi une cité qui a l'avantage de regrouper différents établissements secondaires : un collège (municipal) implanté depuis le Moyen Âge (et toujours visible aujourd'hui) côtoie plusieurs institutions religieuses. Enfin, Abbeville est l'une des premières villes du pays à s'emparer de la question de l'éducation secondaire des filles et à ouvrir un collège dès 1881. Abbeville est un exemple éclairant de l'évolution du secondaire au XIX^e siècle, entre ancrage local et directives nationales.

Notre travail prend notamment appui sur différents documents d'archives conservés par la commune et le département ainsi que plusieurs sources consultées aux Archives nationales. Ils permettent de retracer l'évolution de ces établissements dans ses différentes dimensions. Ce dialogue entre la vie locale et les grands débats nationaux sur l'éducation qui parcourt le siècle éclaire d'une façon particulière cette période de l'histoire tout s'inscrivant dans une perspective systémique.

Bibliographie

- Chapoulie, J.-M. (2010). *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Presses universitaires de Rennes.
- Devismes, G. (2004). *Histoire d'Abbeville et de sa région, des origines à l'aube du XXI^e siècle*. La Vague verte.
- Gerbod, P. (1968). *La vie quotidienne dans les collèges et les lycées au XIX^e siècle*. Hachette.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*. Nathan.
- Louandre, F.-C. (1834). *Histoire ancienne et moderne d'Abbeville et de son arrondissement*. A. Boulanger imprimeur.
- Luc, J.-N., Condette, J.-F. et Verneuil, Y. (2020). *Histoire de l'enseignement en France, XIX^e-XXI^e siècle*. Armand Colin.
- Poucet, B. (2008). *Mille ans d'éducation en Picardie*. Encrages.
- Prarond, E. (1888). *Les grandes écoles et le collège d'Abbeville, 1384-1888*. Contribution à l'histoire de l'enseignement. Picard.
- Prost, A. (2007). *Regards historiques sur l'éducation en France, XIX^e – XX^e siècles*. Belin.
- Savoie, P. (2013). *La construction de l'enseignement secondaire en France (1802-1914) : aux origines d'un service public*. ENS éditions.

Diane Cotomalé : *La Communauté Educative inclusive, où l'art de l'hospitalité au service de l'Universitas*

La faculté d'Education et de Formation (FacEF) de l'ICP s'est dotée d'un projet d'établissement au carrefour de la mission et de la vocation ; au carrefour de la science et de la société ; au carrefour du développement de compétences et du développement intégral de la personne¹. Ce projet facultaire se veut en effet une réponse à la fois institutionnelle et singulière à la question de l'université comme lieu(x) de passage (avant-port de l'âge adulte pour les uns, et à la fois espace de vie professionnelle pour les autres), et comme espace de construction sociale à partir d'une option préférentielle, celle du **monde (en) commun**.

Ce travail de thèse vise à décrire la façon dont la Faculté d'Education et de Formation (FaCEF) de l'Institut Catholique de Paris (ICP), à son échelle, réinvente et passe le témoin de l'**hospitalité** dans un **universitas** à la fois symbolique (la **Communauté Educative inclusive**) et physique (la FacEF).

Pour raconter cet *universitas* et ce qui s'y fabrique (monographie comparative), nous nous sommes approchés à petits pas des rêveurs, jusqu'à pouvoir nous pencher pour lire par-dessus leurs épaules (anthropologie interprétative culturelle de Clifford Geertz²). Nous avons trouvé grâce à cette exploration, qu'un monde partagé existait : celui de l'hospitalité comme art de l'écoute³, niché dans un agir essentiel tant sur le plan individuel qu'institutionnel. Nous avons souhaité éprouver ce monde partagé pour voir s'il s'ouvrait sur un monde commun : notre méthodologie a été ainsi la méthode de l'analyse du concept⁴ de Walker et Avant, et celle de l'expérimentation). Prenant prétexte du projet facultaire comme épiphénomène, cette recherche observe et raconte la façon dont la FacEF réinvente et transmet, au sein d'une communauté de promesse, l'hospitalité comme fonction sociale désirable d'une université catholique. Ce faisant, cette recherche inscrit l'état d'esprit d'un projet ans le champ du patrimoine immatériel à sauvegarder et préserver.

Mots clés : Hospitalité, Universitas, Communauté Educative Inclusive, monde (en) commun

Bibliographie

- St-Amand, J. (2018). Le déclin scolaire : une analyse conceptuelle. *Formation et profession*, 26(2), 66-79. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.464>
- Doré C. L'estime de soi : analyse de concept. *Rech Soins Infirm.* 2017 Jun;(129):18-26.

¹ [Dicastère pour la Promotion du Développement Humain Intégral - Dicastère pour la Promotion du Développement Humain Intégral](#)

² https://shs.cairn.info/article/MAV_060_0035/pdf?lang=fr

³ Ecouter avec amitié, c'est pratiquer l'hospitalité.

⁴ https://shs.cairn.info/article/RSI_129_0018/pdf?lang=fr

Thomas DECUP : *La sous/sur traitance dans la relation enseignant-apprenant*

Journey :

D -15 : La violence pédagogique est-elle une condition nécessaire à l'apprentissage ?

D -8 : Errements coopératifs en terre simultanée.

D -5 : Le CDI, un peu de mutualisation dans un territoire simultané.

D -3 : Discours de ma méthode.

D -1 : Ne rien faire, c'est du boulot.

D 0 : Une communauté éducative inclusive d'un CDI peut-elle se fonder sur un principe de subsidiarité éducative ?

D 1 : La responsabilisation est-elle intrinsèquement favorable à l'épanouissement de tous ?

D 2 : Par la responsabilisation, frontière entre émancipation et domination, le CDI est-il le miroir de la finalité de l'éducation ?

sujet :

L'idée maîtresse consiste à considérer l'enfant, l'apprenant, différemment, non comme un moindre adulte mais comme, déjà, un être humain. Dans le cadre d'une relation enseignant-apprenant dans un Centre de Documentation et d'Information, nous interrogeons le positionnement de chaque acteur, leurs rapports aux apprentissages et les apprentissages eux-mêmes. Cela implique de réfléchir au rapport que nous, professionnels de l'éducation, adulte ou enfant, entretenons aux espaces et au temps de la scolarité.

extraits :

“Mais il comprit assez vite qu'un disciple n'était pas forcément quelqu'un qui aspire à apprendre quelque chose. Plus souvent, au contraire, on se faisait disciple pour le plaisir désintéressé d'enseigner son maître.” Albert Camus

sommets :

Arendt, H. (1989). *La crise de la culture*. Folio essais

Audidière S. & Janvier A. (2022). “Il faut éduquer les enfants”. *L'idéologie de l'éducation en question*. ENS

Cordier A. (2015). *Grandir connectés, les adolescents et la recherche d'information*. C&F éditions

Laboratoire de recherche Coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. ESF

Lahire B. *Les structures fondamentales des sociétés humaines* (pp. 547-614). Paris: La Découverte.

Marrou H.-I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité, I. Le monde grec*. Edition du Seuil.

Reboul O. (2021). *La philosophie de l'éducation*. QSJ

Rousseau J.-J. (1966). *Emile ou de l'éducation*. GF-Flammarion

Frédérique Geoffroy : *Les Frères des Ecoles Chrétiennes, de la Loi Debré à la Loi Haby*

La loi Debré de 1959 crée les contrats d'association avec l'Etat pour les établissements d'enseignement privé. A ce moment-là, 43% des enseignants et la quasi-totalité des directeurs des établissements de l'Enseignement Catholique (appelé alors l'Ecole Libre) étaient prêtres, religieux ou religieuses dont les congrégations se consacraient à l'éducation, comme les Frères des Ecoles Chrétiennes (FEC). En 1960, les FEC sont presque trois mille en France, chiffre de l'ensemble des FEC aujourd'hui. En 1967, les FEC représentent l'institut religieux masculin exclusivement consacré à l'éducation le plus nombreux dans le monde.

Les décennies 1960-70 ont été celles de l'entrée massive des enseignants laïcs et de la création de nombreux établissements scolaires dans lesquels les religieux et religieuses sont devenus minoritaires. En 1968, 13.5% des classes de l'Enseignement catholique sont passées sous-contrat, 60.4% relèvent d'un contrat simple et 27.1% sont hors-contrat, ce qui signifie qu'aucun contrat n'a encore été passé avec l'Etat neuf ans après la loi Debré. Les changements ont donc pris du temps.

Par les contrats d'association, le statut des enseignants change progressivement : payés par l'Etat, ceux-ci doivent détenir des diplômes équivalents à ceux des enseignants du public pour pouvoir enseigner et diriger des établissements sous-contrat avec l'Etat. Les différentes lois scolaires doivent également s'appliquer. Le Frère Michel Sauvage évoque ainsi les années d'adaptation qui ont suivi :

Quarante ans après la loi Debré, il me semble possible de dire que l'introduction des contrats scolaires a contribué pour l'Institut et pour ses membres à des transformations importantes de comportements, de mentalités, de conscience d'identité. J'aurai à parler des changements provoqués par le Concile Vatican II. Je pense qu'à plus d'un égard, ils furent moins décisifs, pour les Frères, que ceux qu'entraîna la mise en place des contrats. Car ces derniers atteignirent chez les Frères la pratique du métier à la racine, et à partir de là tout devint différent (Campos § Sauvage, 2014, pp.217-218)

Cette recherche en l'Histoire de l'Education nous permettra de répondre à ces questions : que s'est-il passé et que s'est-il joué pour l'Enseignement Catholique et plus précisément pour les Frères des Ecoles Chrétiennes dans les années 1960-70, depuis la Loi Debré jusqu'à la Loi Haby de 1975, loi du collègue unique ?

Bibliographie :

- Hours, B. (2019). Jean-Baptiste de La Salle, un mystique en action, Edition Salvator.
- Gicquel, S. et Le Moigne, F. (2022). L'Eglise dans l'enseignement secondaire. Les institutions catholiques en France (XIX-XXIèmes siècles). PUR-Editions.
- Lelièvre, C. (2000). Histoire des institutions scolaires (depuis 1789). Nathan pédagogie.
- Poucet, B. (1998). Entre l'Eglise et la République. Une histoire de la Fédération de la Formation et de l'enseignement privés CFDT. Editions de l'Atelier.
- Poucet, B. (2009). La liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé. Editions Fabert.
- Poucet, B. (2011). L'État et l'enseignement privé : L'application de la loi Debré, 1959 [actes du colloque tenu les 10 et 11 décembre 2009 au CRDP de l'Académie d'Amiens]. Presses universitaires de Rennes.
- Sauvage, M., § Campos, M. (2014). L'espérance fragile d'un témoin. L'itinéraire du F. Michel Sauvage (1923-2001), Etudes lasalliennes no. 18.

Patricia Noël : *Le rôle, la place et l'expression des féminités dans l'Ecole catholique française depuis 1950 : évolution au sein des établissements à travers l'exemple de la congrégation lasallienne.*

La place et le rôle des femmes sont des questions qui traversent la société d'aujourd'hui tout comme, plus largement, la question de la féminité et du genre qui bouleverse les relations humaines dans leur ensemble. Nul lieu de socialisation ne peut se targuer d'être exempt d'un changement profond de paradigme et les rapports humains s'en trouvent considérablement impactés. De fait, l'école en tant que lieu de mixité où se côtoient jeunes et adultes semble un terrain d'enquête pertinent.

Examiner avec attention et en profondeur les nouveaux comportements et nouvelles revendications des femmes aujourd'hui, interroger le regard des hommes, y compris des religieux, sur ce récent changement, tenter d'appréhender les différentes étapes d'un cheminement social amorcé sans doute dès l'avènement du XIX^{ème} siècle et l'émergence de l'individu propre détaché de la collectivité et, enfin, dresser un constat momentané, nécessaire dans l'optique du care, de l'attention à l'autre, au sein de la communauté scolaire semblent des objets de recherche fondamentaux en sciences de l'éducation de nos jours.

Au sein de ce vaste ensemble que représente l'éducation, l'école catholique, dans sa mission propre et sa dimension spirituelle tout comme dans sa promotion d'une certaine vision de l'humanité se trouve elle aussi bouleversée et offre un terrain d'enquête intéressant : émanation des valeurs chrétiennes, elle offre un cadre en constante évolution, capable de s'adapter comme l'y invite le pape François, tout en étant sûre également de ses valeurs. Elle est aussi un lieu de mixité sociale capable d'accueillir jeunes et adultes dans le respect de leur dignité.

Enfin, la congrégation des Frères des Ecoles Chrétiennes, conduite et animée par des Frères et des laïcs, portant le charisme d'un homme, Jean Baptiste de La Salle, semble un terrain particulièrement privilégié pour y étudier les progressions de la place et du rôle réservés aux féminités. Tout d'abord absentes de la congrégation, ces dernières ont peu à peu gagné une place incontestable au sein de ses écoles.

Il est un fait : depuis la décennie 1950 et la parution du Deuxième sexe de Simone de Beauvoir, ainsi que la mixité imposée progressivement, durant ces mêmes années, dans les établissements scolaires par l'action de Michel Debré et son ministre de l'Education Nationale, Jean Berthoin, l'inclusivité des femmes n'a cessé de croître dans l'Education Nationale et dans l'Ecole Catholique, pour autant, sommes-nous parvenus à l'égalité, notamment concernant les postes à responsabilité ? La répartition des femmes dans l'enseignement est-elle absolument paritaire ? Comment accueille-t-on la parole des jeunes concernant la notion de féminité (s) ?

Pour évaluer la situation actuelle, des enquêtes de terrain et entretiens seront menés au sein des écoles lasalliennes ainsi qu'un questionnement conceptuel d'après différents auteurs de littérature féministe et philosophique ainsi que les écrits chrétiens afférant.

Bibliographie

- Beauvoir, S. de. (2017). *Le deuxième sexe*. Gallimard.
- Butler, J. P., Fassin, É., & Kraus, C. (2006). *Trouble dans le genre : Le féminisme et la subversion de l'identité*. la Découverte.
- Combaz, G. (2021). *Les paradoxes de la féminisation : Analyse comparative de trois postes à responsabilités dans le système éducatif*. Presses universitaires de Lyon.
- Foucault, M., & Marmande, F. (2012). *Préface à la transgression : Hommage à Georges Bataille* (Nouvelles éd). Lignes.
- Sardinha, D. (2013). *L'Émancipation de Kant à Deleuze*. Hermann; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-eman-cipation-de-kant-a-deleuze--9782705687571.htm>

Ntentié Ngapout Rakiatou : *Les pratiques enseignantes dans l'enseignement secondaire camerounais à la suite de l'introduction de l'approche par les compétences*

Enseignante pendant 13 ans dans des établissements secondaires au Cameroun, ensuite surveillante générale et après censeuse, j'ai eu la charge de l'encadrement pédagogique des professeurs de français au moment où le gouvernement camerounais introduisait dans son système éducatif l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie. Cette introduction a été accompagnée d'une injonction de mobiliser les connaissances comme des ressources à intégrer pour exercer les compétences, ce que Rogiers (2010) appelle la pédagogie de l'intégration. Nous avons observé que les enseignants éprouvaient des difficultés pour la mise en œuvre de cette nouvelle approche. Si l'approche par les compétences (APC) est estimée meilleure pour répondre aux exigences sociales et économiques, son introduction au Cameroun s'est faite dans l'empressement et l'impréparation et avec très peu d'études sur son opportunité, sa pertinence et son application eu égard aux réalités des classes et des écoles (Dzoumesse Tayim, 2014). Ces enseignants ainsi que leurs encadreurs (inspecteurs pédagogiques et censeurs) ont été tous initialement formés à l'approche par les savoirs et par objectifs ; cette inadéquation de leur formation initiale doublée d'une insuffisance de la formation continue induisent des difficultés de mise en œuvre de l'APC liées à l'absence d'outils et de dispositifs pertinents. C'est dans cet esprit que Dzoumesse Tayim (Ibid.) a estimé que la réforme devrait débiter dans le parcours Licence-Master-Doctorat afin d'organiser les curriculum autour des compétences favorisant la professionnalisation.

Toutefois, malgré cette introduction apparemment impréparée et précipitée de l'approche par compétences dans le système éducatif camerounais, les enseignants l'ont intégrée dans leurs pratiques. Ces derniers manifestent néanmoins des difficultés dans la définition des situations complexes de vie et dans l'intégration des ressources pour l'exercice de compétences par leurs élèves. Ces problèmes impactent probablement les pratiques enseignantes ainsi que les pédagogies mobilisées. Ce qui nous amène à les interroger.

Si pour Altet (2002, p.86) la pratique enseignante peut être définie comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement », nous nous interrogeons sur les évolutions que les pratiques enseignantes du secondaire auront connues suite à la mise en œuvre de l'APC. Particulièrement, quelles pédagogies « autres » que la pédagogie traditionnelle (Houssaye, 2014, p.11-12) mobilisent-ils ? Par ailleurs, en quoi les injonctions institutionnelles imposant la pédagogie de l'intégration comme modèle de mise en œuvre de l'APC auront transformé les pratiques enseignantes dans ce pays ? Cette problématique en lien avec l'évolution des pratiques enseignantes induit les hypothèses suivantes :

1. L'approche par compétences impacte favorablement la gestion des classes par les enseignants.
2. L'approche par compétences a induit d'autres formes de pédagogies (nouvelles, innovantes, actives...etc.) à côté de la pédagogie traditionnelle.
3. L'introduction de l'APC impacte la professionnalisation des enseignants sans modification de leur curriculum de formation initiale.

Ces hypothèses orienteront notre recherche dans les établissements secondaires du Cameroun et dans le cadre d'une démarche imbriquée, nous adopterons une approche qualitative basée sur les entretiens semi-directifs (Lejeune, 2019).

Nous établirons notre cadre théorique autour des mots-clefs suivants : l'approche par compétences, les pratiques enseignantes et les pédagogies ; notre compréhension de ces concepts guidera notre enquête sur le terrain.

Bibliographie

- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif. (Nouvelle édition revue et augmentée)*. Presses universitaires de Namur.
- Duvillard, J. (2017). *Ces gestes qui parlent : l'analyse de la pratique enseignante*. ESF
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle : Une histoire de la pédagogie suivi de Petite histoire des savoirs sur l'éducation*. Fabert
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants : Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF
- Rogiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. De Boeck Supérieur.
- Taurisson, A., & Herviou, C. (2015). *Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée : Théorie et pratique du « travail d'apprendre »*. ESF Editeur.
- Altet Marguerite. *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*. In: Revue française de pédagogie, volume 138, 2002. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866

Karine Pousset : *Penser aujourd'hui les neurosciences en contexte scolaire international inclusif pour les futurs citoyens du monde.*

Diplômée de psychologie et des sciences de l'éducation, Karine Pousset aime à lier son parcours disciplinaire binationnel au sein des écoles internationales qu'elles fondent et qu'elles dirigent. A travers son école laboratoire, elle dirige ses recherches pour mener à bien sa thèse. « Choisissez un travail que vous aimez et vous n'aurez pas à travailler un seul jour de votre vie » Confucius (-479).

Penser l'école, son système, sa structure, son devenir via la formation des formateurs, via l'encadrement des apprenants, via la place de la famille, via les acteurs directs et indirects de la communauté au sein de l'institution nous emmène simplement aux portes de la Faculté d'éducation et de formation de l'Institut Catholique de Paris. A travers la création d'établissements scolaires internationaux plurilingues, nous tentons de véhiculer les valeurs universelles où chacun peut développer son plus haut potentiel au service du « je » collectif. Ce profond engagement humaniste est l'axe central de cette recherche. Le programme scolaire mis en place rend compte d'une analyse fine et détaillée des compétences et connaissances attendues mais aussi de la formation des équipes. Les curriculums ainsi que la formation des équipes éducatives en place perdurent depuis de nombreuses années. Pour autant, une dimension réflexive importante à ce modèle éducatif fut envisagée pour compléter sa mission. De discussions en rencontres, il est apparu nécessaire de réfléchir sur la dimension inclusive à ces projets comme il l'est défini dans la charte facultaire. Les travaux des Professeurs Augustin Mutuale et Fabienne Serina-Karsky sont de grandes inspirations quant aux recherches qui nous animent aujourd'hui. C'est dans ce sens que cette étude centre son intérêt dans la relation comme le montre Augustin Mutuale dans son ouvrage De la relation en éducation " La question de l'autre avec sa différence s'est alors imposée dans l'organisation de la vie en classe " (Mutuale, 2017, p.17). Et sur l'enfant lui-même comme l'indique Fabienne Serina-Karsky dans son livre Bien-être scolaire "sur le respect de l'individualité de l'enfant et de ses rythmes, sur sa capacité à être acteur de ses apprentissages, sur l'apprentissage de la vie sociale et l'ouverture aux parents, fait écho aux discours sur une école bienveillante qui favoriserait la réussite de tous les élèves tout en respectant les individualités, et qui intégrerait les familles dans la communauté éducative." (Serina-Karsky, 2019, p. 21).

C'est au sein d'entités éducatives basées hors de France que ce projet de thèse se développe. Cette réflexion ainsi que cette démarche rendent compte d'un aspect innovant car jusqu'alors non étudié sous l'angle international reconnu par le ministère de l'éducation nationale français en lien avec les attentes des ministères des pays concernés où ces écoles sont installées.

Le corpus de recherche sera essentiellement composé des éléments pédagogiques, théoriques, administratifs et par des logiciels de recueils de données pour une meilleure analyse.

C'est dans le cadre de mes responsabilités professionnelles que nous allons mener cette réflexion qui sera abordée sous un aspect international. Ainsi les angles théoriques en matière de neurosciences européennes porteront sur les recherches du professeur Stanislas Dehaene en tant que président du conseil scientifique du Ministère de l'Education Nationale et du professeur Olivier Houdé quant à sa théorie sur la coexistence des automatismes et de la pensée réflexive au sein de l'intelligence en milieu scolaire. Ceux-ci seront mis en tension avec les angles théoriques américains à travers les recherches du professeur Howard Garner avec sa théorie sur les intelligences multiples et le professeur Mark Brackett sur les intelligences émotionnelles. Concernant l'angle des sciences de l'éducation nous mettrons en dialogue les méthodes de Maria Montessori et d'Ovide Decroly quant à l'influence des aménagements des espaces, de l'architecture des salles de classe, les équipements, les programmes, les ressources pédagogiques et didactiques. Nous étudierons les nouveaux procédés utilisés et fondés outre Atlantique tels que de la méthode de Glenn Doman dans la prise en charge dès le plus jeune âge, de l'apprenant dans son ensemble ou de la pédagogie d'Anne Sullivan dans l'utilisation de méthodes naturelles permettant à l'apprenant d'exprimer ses talents et enfin du système éducatif de Sal Khan dans son approche individualisée.

Cette thèse sera alors présentée en plusieurs parties, notamment, sous les mises en tension des disciplines citées avec leur historique, leur politique et leur déploiement à l'international, avec l'objectif de penser sous un angle nouveau le sujet qui nous anime et de conclure par le questionnement d'un système éducatif qui rendrait compte des éléments expérimentés et analysés.

- Brackett B. (2020). *Permission to feel*. Celadon Book.
- Decroly O. (2009). *Le programme d'une école dans la vie*. Fabert.
- Dehaene S. (2020). *How we learn*. Penguin Science Éducation.
- Gardner H. (1993). *Multiple Intelligences*. Retz.
- Houdé O. (2015). *Psychologie du développement cognitif*. PUF.
- Montessori M. (2016). *L'école de la vie*. Marabulles.
- Mutuale, A. (2017). *De la relation en éducation*. Téraèdre.
- Piaget J. (2020). *La psychologie de l'intelligence*. Dunod.
- Serina-Karsky F. (2019). *Bien-être scolaire : Des clés pour demain*. L'Harmattan..

Sandra Zgheib: *L'évolution socio-historique de l'école à l'hôpital, son rapport au bien-être de l'élève-patient et à sa réintégration en milieu ordinaire.*

L'école à l'hôpital est un dispositif éducatif qui permet aux élèves-patients de poursuivre leur scolarité tout en étant hospitalisés. Il a été mis en place afin de minimiser les effets négatifs de l'hospitalisation sur le développement éducatif et personnel des élèves. C'est un concept relativement nouveau dans l'histoire de l'éducation. Pourtant, il a déjà connu une évolution considérable depuis son apparition pour s'adapter aux besoins des élèves et à la société en général.

Nous nous intéresserons, dans un premier temps, à retracer son histoire et son évolution socio-historique dans les hôpitaux non psychiatriques. Dans un deuxième temps, nous étudierons son rapport au bien-être des élèves-patients et sa contribution à leur réintégration en milieu ordinaire.

L'étude socio-historique nous permettra de comprendre pourquoi l'éducation a été introduite dans les hôpitaux et comment elle a évolué dans de tels contextes particuliers. Elle nous aidera à identifier les méthodes pédagogiques utilisées dans le passé et les stratégies de collaboration entre le personnel soignant et les éducateurs. Elle nous permettra d'identifier les conditions et les contextes qui ont contribué à sa durabilité. Elle nous permettra aussi d'identifier les différents facteurs qui ont influencé son développement et ses pratiques et politiques actuelles. Finalement, Cela nous permettra de mieux comprendre l'importance de cette forme d'éducation, sa place et son rôle dans le système éducatif Français. En comprenant comment l'éducation a évolué et comment les bonnes pratiques ont été développées dans le passé, les chercheurs en science de l'éducation pourront utiliser ces connaissances pour améliorer l'éducation des enfants malades dans le présent et le futur.

Les deux autres axes de cette recherche, le bien-être et la réintégration de l'élève-patient nous permettront d'établir le rapport entre le suivi de scolarité à l'hôpital et le bien-être de l'élève-patient, ce qui peut mener à une meilleure réponse aux traitements. Ils nous permettront de comprendre pourquoi l'apprentissage en milieu hospitalier ne serait plus une cause de stress pour les adolescents comme en milieu ordinaire. Finalement, ils nous aideront à comprendre comment cette école à l'hôpital contribue à la réintégration des élèves en milieu ordinaire.

Comme le chercheur n'est jamais loin de son projet de thèse et en même temps doit prendre de la distance, ce projet sera mené par une personne qui elle-même a été dans la peau de ces élèves-patients donc qui maîtrise le sujet du point de vue du chercheur et de la population étudiée. Le recul et l'expérience que nous avons en tant qu'ancienne élève-patiente apportera un point de vue différent et innovant au sujet d'où le caractère inédit de cette recherche.

Bibliographie

- Baeza, C., & Janner-Raimondi, M. (2018). *Grandir avec la maladie: Esquisses biographiques de portraits d'adolescents malades chroniques*
- Bourneville, D. (1895). *Assistance, traitement et éducation des enfants idiots et dégénérés : rapport fait au Congrès national d'assistance publique (session de Lyon, juin 1894)*. Felix Alcan.
- Bourneville, D. (1889). *De l'assistance des enfants dits incurables*.
- Lecompte, H. (2016). La « prise en charge globale » en oncopédiatrie. *Anthropologie & Santé*. [Htps://doi.org/10.4000/anthropologiesante.2327](https://doi.org/10.4000/anthropologiesante.2327)

3.2.4. Dn – Quatrième année

Rolland Adjalien : *L'alliance entre bienveillance et sanction : levier ou frein pour une communauté éducative inclusive cas des écoles catholiques au Bénin*

Mon expérience personnelle comme apprenant puis comme éducateur m'a donné de constater qu'un accompagnement dans la bienveillance et la douceur est souvent plus efficace que de dures mesures punitives répétées à l'envi pour corriger un mauvais comportement chez un jeune. Mais cette observation n'est pas partagée par tous. En effet, depuis plusieurs années, une autre remarque issue de mes années d'expérience au service de l'enseignement catholique au Bénin vient interroger ce premier constat. Il s'agit de la ruée des parents d'élèves qui changent d'établissement scolaire à leurs enfants pour raison de manque d'intransigeance en matière de rigueur et de discipline. Ces parents estiment, en effet, que c'est la solution pour éviter à leurs enfants d'être influencés par les mauvais comportements de leurs camarades. Cette situation fait que certains établissements voulant jouer la carte de la bienveillance peuvent se désempir au profit d'autres qui optent pour l'intransigeance et qui sont assez sélectifs dans l'accueil des nouveaux élèves.

Voilà le contraste qui a éveillé mon intérêt pour cette question de recherche : l'alliance entre la bienveillance et les pratiques de sanction constitue-t-il un levier ou plutôt un frein pour l'instauration d'une communauté éducative inclusive dans les écoles catholiques du diocèse de Cotonou au Bénin ? Autrement dit, si l'on décide de passer les pratiques punitives des écoles catholiques béninoises au crible de la bienveillance, quel impact cela aura-t-il sur la communauté éducative : élèves, enseignants, éducateurs, chefs d'établissements, parents d'élèves ?

Une étude approfondie sur le sujet me paraît bien pertinente pour éclairer les choix des écoles catholiques du Bénin dans l'élaboration de leur politique en matière de grille de sanctions, charte et de règlement intérieur. Aussi peuvent-elles permettre une réconciliation entre la défense de l'éducabilité de tous et la sauvegarde de la « bonne image » de l'établissement. Ceci pourrait bien constituer, dans le contexte évoqué, un défi à relever dans l'intérêt supérieur de l'enfant. Ma recherche présente également l'intérêt d'orienter le projecteur sur ce que signifie « éduquer » pour l'enseignement catholique au Bénin.

La méthodologie qui sera utilisée pour cette recherche sera une approche qualitative qui consistera non seulement en une enquête documentaire mais également en une observation participante et une enquête par entretiens.

Bibliographie

- Debarbieux, Eric et al. (2018). *L'impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*. Paris : Armand Colin.
- Prairat, E. (2009). *La sanction en éducation* (4e éd.) Paris : PUF.
- Chalmel, L. (2018). De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques associées. *Questions vives*, n°29, En ligne : <https://journals.openedition.org/questionsvives/3686>.
- Chatenoud, C., Ramel, D, Trépanier, N, Gombert, A & Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des Sciences de l'éducation*, 44 (1), En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2018-v44-n1-rse04136/1054155ar.pdf>
- Napporn, C. (2019). La sanction dans les établissements scolaires béninois. Une réflexion sur quelques réalités éducatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°81, 45-53.

Laure Calmelet : *Le défi de l'accessibilité pédagogique à visée universelle face au sentiment de justice des professionnels de l'éducation : conflit entre dynamique inclusive et méritocratie scolaire.*

La loi de 2005 « pour l'égalité des droits et des chances » a opéré un changement de paradigme en introduisant un partage des responsabilités entre la société (et donc l'école) et la « personne en situation de handicap ». Il en découle que la société, étant à demi responsable doit prendre part au travail de compensation de la « limitation » considérée comme injuste qu'est la « situation de handicap » (Benoit, 2014). La poursuite de cette logique mène à un nouvel « impératif d'accessibilité » social (Ebersold, 2022).

C'est dans ce contexte que notre travail de recherche interroge le rôle de l'éthique dans le cadre des pratiques des professionnels de l'éducation. Nous partons du constat que les textes de loi visant à la mise en place de la dynamique inclusive de l'Ecole et portant injonction aux professionnels, peinent à devenir performatif dans le contexte français.

Nous formulons l'hypothèse que ces difficultés ne sont pas uniquement dues à une impréparation des acteurs, mais peuvent également avoir pour origine des « conflits éthiques », c'est-à-dire des situations où l'agent se trouve face à des injonctions qui entrent en contradiction avec ses valeurs.

Nous centrons ces analyses sur le rôle des appréciations de la justice des professionnels de l'éducation dans la mise en place d'environnements accessibles physiquement et pédagogiquement (Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011). Pour cela, nous envisageons une méthodologie mixte reposant sur le croisement de deux éléments.

Le premier est une enquête menée auprès de professionnels français exerçant différentes fonctions, dans des contextes variés de l'élémentaire au secondaire dont l'objectif est de cerner quelles sont leurs croyances en la justice de l'école et à quelles théories ils adhèrent. Seront considérées différentes théories de la justice comme l'égalitarisme, l'équité libérale, l'utilitarisme, la pensée libertarienne et l'approche par les capacités. Nous tenterons d'étudier la façon dont ils analysent la justice du système éducatif dans lequel ils exercent ainsi que leur vision de la justice de la prise en charge des élèves « en situation de handicap » ou « en difficulté ».

Le second est un entretien que certains des professionnels ayant répondu à l'enquête se verront proposer et durant lequel nous chercherons à qualifier le lien entre leurs croyances en la justice et leurs agirs professionnels.

Les résultats de cette étude seront analysés au prisme des « capacités » (Sen, 2012 ; Nussbaum, 2012) des professionnels. Nous nous interrogerons sur ce que leur système de valeur et leurs croyances en la justice les rendent « réellement capable de faire ou d'être » (Nussbaum, 2012, p. 39) dans le cadre de la dynamique inclusive de l'Ecole.

Bibliographie

- Benoit, H. (2014). *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale*. [Thèse de doctorat] Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2014. Français.
- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>.
- Ebersold, S (2021). De l'accessibilité comme impératif de société. Dans S. Ebersold (dir.), *L'accessibilité ou la réinvention de l'école* (Pages 17 à 32) ISTE édition Ltd, Londres.
- Nussbaum M-C. (2012). *Capacités, comment créer les conditions d'un monde plus juste*. Flammarion.
- Sen, A. (2012). *L'idée de justice*. Champs essais Flammarion.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005. « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».

Chandini Devi Chuttoor : *Échec scolaire et vulnérabilités familiales : comprendre les racines invisibles de la rupture éducative*

Dans le cadre de ma recherche doctorale, la notion de vulnérabilité constitue un prisme essentiel pour analyser les mécanismes de l'échec scolaire. En mobilisant une méthodologie mixte, combinant questionnaires quantitatifs et entretiens qualitatifs, je cherche à dévoiler les réalités souvent invisibles qui participent à la rupture éducative : fragilité des contextes familiaux, absence de coopération entre l'école et certains parents, ou encore représentations sociales de la réussite scolaire. L'analyse de ces facteurs vise à éclairer les limites des dispositifs éducatifs actuels et à proposer des pistes en faveur d'une école plus inclusive et socialement juste.

Ma troisième année de doctorat a été marquée par des avancées significatives sur plusieurs plans. J'ai mené une analyse approfondie de mes données empiriques, affiné mes outils d'analyse et consolidé ma posture de chercheuse. Parallèlement, j'ai repris et enrichi la partie méthodologique, tout en actualisant mon cadre théorique à travers des lectures ciblées et critiques. Celui-ci s'appuie principalement sur les travaux de Bourdieu, Lahire, Marsollier Meirieu et Vianin, ainsi que sur les analyses de Dolto, Prof. Parayre, Prof. Mutuale, Prof. Skarsky, et Larini notamment autour de la relation éducative, de l'inclusion, le bien-être et des méthodologies en sciences sociales. Ces lectures ont nourri ma réflexion tout au long de l'année et enrichi mes analyses empiriques, structurant plus solidement l'ensemble de ma thèse.

En parallèle de ce travail de fond, je me suis engagée dans plusieurs projets scientifiques. J'ai contribué à un ouvrage collectif publié par mon université, participé à une recherche collaborative dans un établissement scolaire en milieu vulnérable, donnant lieu à une publication collective et à une publication individuelle en cours. J'ai également répondu à deux appels à communication, ce qui m'a permis de valoriser mes travaux et de les confronter à ceux de la communauté scientifique dans des cadres académiques exigeants.

Ces expériences ont renforcé ma capacité à articuler rigueur méthodologique, dialogue avec le terrain et ouverture interdisciplinaire. Elles m'ont également permis de développer une posture réflexive et une meilleure maîtrise des dynamiques de recherche collaborative. Être doctorante étrangère, anglophone, dans une université française, tout en menant une enquête sur un terrain sensible, a représenté un défi que j'ai choisi de relever avec engagement. Comme l'a dit le Doyen de la FacEF. Prof. A. Mutuale : « Quand on est chercheur, il faut oser ! » À certains moments, je me suis sentie vulnérable, seule sur le terrain, confrontée à des réalités parfois éloignées des miennes. Mais j'ai transformé cette vulnérabilité en force, en la considérant comme un levier d'écoute, d'humilité et de courage. C'est dans cet esprit que les mots d'Hillary Clinton, prononcés lors de la conférence des Premières Dames sur la violence domestique en 1998, ont résonné en moi : « *Nous devons arrêter de prétendre que la vulnérabilité est une faiblesse, car ce n'en est pas une. C'est une source de force et de courage.* ».

Ce parcours, à la fois intellectuel, humain et engagé, m'a profondément forgée. Il constitue une base solide pour finaliser ma thèse, que je prévois de conclure au cours de l'année académique 2025–2026.

Bibliographie

- Nouveau. P & Rochex. JY (1997). *Les ZEP, entre école et société* (1 vol. 124 p.) Hachette éducation.
- Dolto.F (1989). *L'Échec scolaire : essais sur l'éducation* (1 vol. (186 p.). Impr. SEPC.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants* (1229 p.). Éditions du Seuil.
- *L'échec scolaire n'est pas une fatalité / CRESAS, Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire ; [avec la collab. de Marie-Louise Armstrong... et al.]. - Paris : les Ed. ESF, 1981. - 1 vol. (206 p.).*
- Lahire, B. (1995). *Tableau de famille : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires.* Le Seuil.
- Larini.M & Barthes. (2018). *Statistiques et traitement de données quantitative en éducation : de la collecte au traitement des données.* Paris : ISTE Edition.
- Meirieu. P (2010). *Apprendre... oui, mais comment* (1 volume (192 p.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Mucchielli. A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines.* Armand Colin.

Myriam Djellal : *Quelles figures d'autorité aujourd'hui ? Entre sociétés et institutions*

« Elle constituait déjà le thème 1 des Semaines sociales de Lyon en 1925 ; Si Hannah Arendt a pu écrire, dans les années 1960, que « l'autorité a disparu du monde moderne » (Arènes, 2015)

Pourquoi parle-t-on encore d'autorité depuis maintenant plus d'un siècle : des Semaines sociales de Lyon en 1925 à nos jours, pourquoi ce concept questionne encore ? Des institutions traditionnelles, la famille, l'Église et l'école ; à leurs figures : le père de famille (Pater Familias en latin), le maître, le prêtre, la famille, aux nouvelles institutions avec les réseaux sociaux et leurs influenceurs, les footballeurs, nous allons nous essayer à répondre à la question de recherche suivante : quelles figures d'autorité aujourd'hui ? Entre sociétés et institutions.

L'autorité, particulièrement l'évolution des figures d'autorité dans la relation éducative est à ce jour mon sujet de thèse. Depuis mes débuts dans le domaine éducatif, le terme d'autorité, son fonctionnement et sa mise en place, me posaient question. À ce jour, les recherches entreprises sont davantage axées sur les figures d'autorité présentes au sein de la société, mais également au sein de nos institutions ; avec quelques questions qui permettent d'aiguiller notre recherche :

- Les figures d'autorité, ont-elles évolué ? Ont-elles changé ? Comment fonctionnent ces figures d'autorité et comment fonctionneront les prochaines ?
- Les figures d'autorité passées sont-elles toujours d'actualité ? Peut-on parler d'évolution des figures d'autorité en lieu et place d'une crise de l'autorité et de ses figures ? Quelle est la place de la légitimité ? Est-elle essentielle pour permettre à une figure de faire autorité ?
- Faire autorité ? Avoir de l'autorité ? Être une figure d'autorité ? Quelles différences ?

Au démarrage de cette recherche, nous avons davantage axée notre recherche sur la compréhension philosophique, sociologique, mais également psychologique du concept d'autorité, puis à la suite d'une revue critique de littérature, ayant pu mettre en exergue différents points clé, notre recherche s'est davantage axée sur l'hypothèse que l'autorité n'est pas en crise, mais qu'elle est en constante évolution par le biais de ses figures, qui avancent en fonction des périodes, des sociétés présentes et des institutions. Une partie de la recherche est dédiée au travail sur les générations, de la génération traditionnelle à la génération Z qui arrive dans le monde du travail et qui va intervenir dans le changement d'habitude et l'instauration de leur fonctionnement : quelles sont les figures d'autorité de ces générations, qu'est ce qui peut les rassembler ou les séparer ?

Une autre partie de cette recherche sera dédiée à une enquête de terrain avec pour objectif d'interroger des personnes considérées comme figures d'autorité en lien avec leur poste, par le biais entretiens. Ces derniers seront menés avec représentants politiques religieux, mais également éducatif. Puis par le biais d'un questionnaire plus quantitatif ; l'objectif sera de questionner le plus grand nombre de personnes appartenant aux différentes générations.

Bibliographie

- Arendt, H., & Lévy, P. (2013). *La crise de la culture : Huit exercices de pensée politique*. Gallimard.
- Arènes, J. (2015). Les nouvelles figures de l'autorité. *Études*, février(2), 55-65.
- Foucault, M. (1993). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- François Dubet. (2010). Sortir de l'idée de crise Entretien avec Florence Giust-Desprairies. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9(1), 131-147.
- Leclerc, G. (2001). Histoire de la vérité et généalogie de l'autorité. *Cahiers internationaux de sociologie*, 111(2), 205-231.
- Mutuale, A., & Berger, G. (2020). *S'engager dans la recherche en sciences humaines et sociales : Le champ de l'éducation*. ESF sciences humaines.

Bernard Elyn : *La métamorphose des groupes*

Le bon fonctionnement des collectifs est une préoccupation ancienne : communautés chrétiennes, équipages de navire, mais aussi corps de ballet et troupes de théâtre ont constitué au fil des siècles, des configurations d'engagement favorables à la survie et au développement des Hommes. De contexte, le groupe devient objet d'étude au XIXème et XXème siècle. Fourier, Le Bon, Freud notamment s'intéressent à cette structure intermédiaire entre l'individu et la société.

Freud estimait ainsi que toute psychologie individuelle est aussi, *de facto*, une psychologie sociale (1921). La psychanalyse investira plus tard l'étude du groupe par ses enjeux individuels, relationnels et groupaux (Kaës, 2009) et dans l'intervention psychosociologique, selon sept niveaux d'analyse complémentaires : « *les instances mythique, sociale-historique, institutionnelle, organisationnelle, groupale, individuelle, et l'instance pulsionnelle.* » (Enriquez, 1992). Le changement qui s'opère dans les groupes est alors celui de l'objet « personne humaine », « groupe » ou « organisation ».

Notre objet de recherche n'est pas le groupe lui-même, mais ce qui s'y déploie : le changement, la transformation à l'œuvre, le « vivant groupal », dans une perspective vitaliste. Ma curiosité porte sur la nature de l'expérience du sujet en situation de groupe et sur son ancrage somatique comme levier d'action possible pour la moduler. Elle s'inscrit prioritairement dans une préoccupation pédagogique.

1. Comment rendre compte des transformations plurielles ayant manifestement lieu aux différents niveaux des situations groupales ?
2. Définie comme processus de transformation concernant potentiellement le niveau individuel, groupal et contextuel, la métamorphose est-elle un concept fertile ? Quelle en serait la filiation ?
3. Comment les corps peuvent-ils nous renseigner sur les enjeux de la situation groupale et nous aider à y répondre ? Quelles sont les conséquences pédagogiques, éthiques, déontologiques et politiques de l'intégration en formation professionnelle de cette dimension corporelle ?
4. Quelles sont les compétences nécessaires pour développer des professionnels de la métamorphose ?
5. Quels dispositifs pédagogiques seraient utiles pour enseigner comment mieux vivre en groupe, comment améliorer la conduite des groupes et comment avoir un meilleur recours au potentiel transformateur des groupes (par les individus et par les institutions) ?

Je compte mener cette recherche en confrontant deux approches complémentaires. La première sera de dégager des principes à partir de données issues de professionnels de la formation à l'animation de groupes. La seconde sera une démarche de recherche-action, qui élaborera à partir des problèmes concrets posés par le développement d'une communauté *change* dans une institution.

Bibliographie :

- Cifali, M., Grossmann, S., & Périlleux, T. (2018). *Présence du corps dans l'enseignement et la formation*. L'Harmattan.
- Enriquez, E. (2000). *L'organisation en analyse (Sociologie d'aujourd'hui)* (3e éd.). PUF.
- Freud, S. (2012). *Psychologie des foules et analyse du moi*. Payot-Rivages.
- Kaufmann, P. (1968). *Kurt Lewin, une théorie du champ dans les sciences de l'homme*. Vrin.
- Perls, F. S., Hefferline, R. E., Goodman, P., & Robine, J. M. (2001). *Gestalt-thérapie*. L'Express.
- Serina-Karsky, F., Parayre, S., & Mutuale, A. (2022). *Du devenir humain : Une éducation par laquelle l'être humain se forme à être humain*. L'Harmattan.

Céline Gueugneau : *Du groupe à la troupe : le « jeu » au service du « je »*

Pourquoi doit-on jouer Molière au lycée ?

Le premier confinement de 2020 a montré qu'il était plus facile de rassembler les lycéens pour des répétitions de théâtre à distance, bien que facultatives, tardives et quotidiennes, plutôt que pour un cours de Français en Visio déclaré dans l'emploi du temps.

Le théâtre a cette vertu de pouvoir unir, réunir, comme le souligne la devise de la Comédie Française :

« Simul et singulis », que l'on traduit fréquemment par être « être ensemble et être soi-même ». La traduction française a cela d'intéressant qu'elle implique deux fois le verbe « être » créant alors certainement un lien encore plus fort entre la quête de soi et la présence de l'autre. « Connais-toi toi-même » passe par la rencontre avec l'autre comme le rappelle la philosophe et psychanalyste lacanienne Clotilde Leguil¹.

Ainsi, si l'atelier à distance avait plus de succès que le cours en Visio, c'est sans doute parce que le théâtre apparaissait comme une proposition salvatrice qui permettait de repenser la pédagogie en veillant non seulement aux apprentissages des élèves mais aussi à leur épanouissement personnel.

On comprend donc que l'aspect didactique de la problématique de cette thèse est secondaire : il aurait pu être question d'un tout autre dramaturge que Molière. Finalement l'enjeu est aussi philosophique, psychologique et pédagogique. On s'intéresse avant tout au devenir humain de la personne. Le lycée n'a pas que pour fonction de transmettre des savoirs savants, il veille aussi à l'épanouissement du jeune.

L'aspect didactique de la problématique s'oriente vers la didactique de Christian Orange qui a cherché à abolir la distinction entre « technologie » comme objet d'apprentissage et méthode d'apprentissage. Il pourrait en aller de même pour le théâtre qui est une expérience humaine avant d'être un chapitre du cours de français. Le jeu théâtral apporte des savoirs non formels, des compétences qui ne sont pas propres à la matière qu'est le français.

On observera la manière dont un atelier théâtre peut participer à l'épanouissement du jeune mais on analysera aussi cet épanouissement chez l'enseignant qui anime l'atelier théâtre. Lui aussi va être transformé par l'atelier : comme le cadre change, sa position corporelle change, son positionnement aussi donc sans pour autant remettre en cause son autorité, bien au contraire. Rejoignant le pastorat chrétien tel que Foucault le présente² : l'enseignant adopte alors sans doute l'image du bon pasteur qui s'occupe de toutes ses brebis et qui les connaît individuellement. Il est d'ailleurs intéressant de voir que

« troupeau » se rapproche de « troupe ». On présentera l'atelier théâtre comme pastorale chrétienne, permettant de distinguer alors le « groupe » de la « troupe ».

« To act ». Il est intéressant de voir que là où la langue française distingue deux mots, l'anglais réunit en un seul le principe de jouer au théâtre et le fait de réaliser une action importante, d'agir. Le théâtre, en offrant la possibilité au lycéen de jouer, va également lui permettre d'expérimenter avec son corps, de renouer avec celui-ci pour finalement agir sur ses apprentissages, sur ceux de ses partenaires et ainsi retrouver le sens véritable de ce qu'il apprend.

¹ Leguil, C., *« Je » : une traversée des identités*, PUF, 2018

² Foucault, M., *Omnès et singulatis : vers une critique de la raison politique*, *Le Débat*, n°41, 1986/4, pp.5-36, p.7.

Louis Metch Jean: *Stratégie d'accès à l'emploi et chômage des diplômés des sciences économiques et sociales de l'université de Cocody*

« Que veux-tu faire comme métier après tes études universitaires ?

Va plus loin dans tes études, tu auras un bon emploi demain »

Telles sont les affirmations des stakeholders qui sous-tendent la forte demande sociale d'éducation dans l'enseignement supérieur, face aux crises de l'emploi et du chômage des jeunes partout dans le monde entier.

La question de l'insertion professionnelle et du chômage des diplômés du supérieur, réalité très préoccupante en Côte d'Ivoire, revêt un caractère structurel sur un marché qui a connu une instabilité politique de plus de 10 ans avec pour effets collatéraux, une inadéquation entre la formation et les emplois offerts et un manque de professionnalisation des diplômés dû entre autres, à un retard dans la mise en œuvre totale de la réforme LMD (Kouakou & Yapo, 2019; N'cho, 2020; Wapoh, 2013).

Ainsi, face à la discrimination à l'embauche des diplômés du supérieur qui ont un taux de chômage de 2,5 fois la moyenne nationale⁵, il convient de poser la question « quelles stratégies d'accès à l'emploi et chômage pour les diplômés des filières économiques et sociales de l'université de Cocody ? » Autrement dit, comment ces étudiants réalisent-ils leur insertion professionnelle ? Cette insertion participe-t-elle à l'efficacité externe de cet ordre d'enseignement ?

L'objectif de ma thèse est de montrer les stratégies d'accès à l'emploi des diplômés de sciences économiques et sociales de l'UFHB de Cocody, en identifiant les mécanismes et les biais comportementaux qui les maintiennent ou non dans un chômage de longue durée, afin d'en proposer un accompagnement efficace.

Dans cette recherche, j'ai constaté que les biais de statu quo, de disponibilité⁶, la procrastination et les locus de contrôle externe (Villeval, 2016) conduisent les diplômés à privilégier leur réseau et les nudges comme stratégies d'insertion professionnelle ; d'où les hypothèses d'imperfection de l'information sur le marché du travail, de l'agentivité, de la qualité de la formation et de l'efficacité des politiques publiques.

En ce qui concerne la méthodologie, la perspective de la thèse m'amène à entrevoir une approche socio-psychologico-économique dans une démarche quantitative et qualitative. L'approche socio-psychologique me permettra de mener des enquêtes auprès des diplômés, des employeurs, des parents d'élèves et des autorités universitaires afin de mieux cerner les biais comportementaux et les stratégies d'insertion professionnelle. L'approche économique envisagée me permettra de collecter des données sur les proportions de diplômés insérés et au chômage.

Bibliographie

- Kouakou, K. C., & Yapo, A. R. V. (2019). Mesures et déterminants de l'inadéquation compétences-emploi en Côte d'Ivoire: In *Mesures et déterminants de l'inadéquation compétences-emploi en Côte d'Ivoire* (p. 1-36). Agence française de développement. <https://doi.org/10.3917/afd.rohen.2019.01.0001>
- N'cho, B. hyacinthe. (2020). Problématique de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes diplômés des universités publiques de côte d'ivoire : cas des universités Alassane Ouattara de Bouake et Jean Lorougnon Guédé de Daloa. *Annales de l'universités des lettres et sciences humaines Bamako*, 24, 25.
- Villeval, M.C. (2016). *L'économie comportementale du marché du travail*. Sécuriser l'emploi, Presses de sciences Po, pages 1-112. doi.org/10.3917/scpo.ville.2016.01
- Wapoh, H. (2013). Modes d'accès à l'emploi des diplômés en côte d'ivoire. In *Economies et Sociétés, Socio-Economie du travail* (Series Ed.), AB 35(5), p 691-723. Retrived from <https://socioecotravail.hypotheses.org/files/2015/09/35-3-Wapoh.pdf>

⁵ Rapport de l'enquête nationale sur la situation de l'emploi et du travail des enfants. ENSETE, 2014

⁶ Biais de statu quo est la tendance à reproduire les options déjà choisies même quand les conditions ont changé ; et Biais de disponibilité qui conduit à se limiter aux informations immédiatement disponibles.

Florence Lafalaisé : *Le bien-être scolaire et l'avenir des jeunes en Haïti : Une approche institutionnelle et humaniste dans la réforme Bernard. Quelles réponses à la crise de l'école aujourd'hui ?*

Dans cette recherche, nous questionnons le *bien-être scolaire* en Haïti pour mieux répondre aux questions récurrentes liées à l'avenir des jeunes. Nous interrogeons également les politiques éducatives suivant une approche institutionnelle et humaniste : nous nous intéressons particulièrement à **la Réforme Bernard** (la plus grande réforme éducative en Haïti) qui, quarante ans après sa mise en œuvre, « reste actuelle », et continue d'inspirer la communauté éducative haïtienne et d'indiquer les choix à faire en matière d'éducation en Haïti. Nous explorons profondément cette réforme afin d'engager un dialogue avec Bernard pour comprendre les questions auxquelles il tentait de répondre à son époque, et amener un éclairage scientifique sur ce que sa vision peut nous apporter aujourd'hui. Nous tentons ainsi, non seulement de découvrir la réponse de l'école à la crise multidimensionnelle que connaît Haïti, mais également de chercher les réponses à donner à la crise de l'école elle-même en mettant le *bien-être scolaire* au centre de notre travail.

Au cœur d'un modèle qui prône une communauté éducative inclusive et bienveillante, la question du bien-être à l'école prend tout son sens. Notre étude vise ainsi à asseoir, aujourd'hui, en Haïti, une politique éducative qui s'engage dans la promotion du bien-être ; celui-ci étant en un sens une conjugaison entre *Être Bien* et *Vivre Bien* ; une articulation profonde autour du bien vivre ensemble et du bien commun. Dans la quête de cette dimension, nous sommes partie de la problématique suivante : « Comment penser le bien-être et les besoins d'épanouissement, de construction et de réalisation des élèves dans une école haïtienne en crise profonde ? » Nous donnons pour objectif de nous éloigner des diverses interprétations abstraites de ce que l'on nommera « *être bien à l'école pour bien y vivre...* », entrer dans un dialogue avec Bernard et dans l'intelligibilité de la notion de bien-être demeurent deux dimensions essentielles de notre recherche. Elles permettront de comprendre ce que le bien-être peut être au sein de la communauté éducative haïtienne, déjà en proie à une crise profonde. Par cette démarche, nous souhaitons voir émerger un nouveau paradigme qui favoriserait la naissance d'un projet qui participe à une dynamique d'éducation tournée vers l'avenir, autour du bien-être de chaque membre de la communauté éducative.

Bibliographie

- Fabre, M. (2015). *Education et humanisme : Lecture de John Dewey*. Librairie philosophique J. Vrin.
- Courty, B., & Dupeyron, J.-F. (2017). *Le bien-être des écoliers*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Hugon, M.-A., & Robbes, B. (2015). *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école*. Arras Cedex: Artois Presses Université.
- La réforme éducative.(1982). *Eléments d'informations / Département de l'éducation nationale / Institut pédagogique nationale*. (s.d.). Impression des Antilles.
- Serina-Karsky, F. (2019). *Bien-être scolaire: Des clés pour demain*. Paris: L'Harmattan

Julie Lerondeau : D'un héritage reçu à des réalités vécues : quelles identités pour les établissements La Salle en France métropolitaine aujourd'hui ?

Pour Jean-Baptiste de La Salle, la fraternité était envisagée comme une condition d'enseignement au service des jeunes (1819). Depuis la Révolution française, elle représente un idéal politique (Bon, 2014). Pour les psychanalystes, elle n'est pourtant pas un principe inné comme le met en avant l'anthropologie (Morin, 2019) mais une valeur socialement construite (Freud, 1929). La fraternité est la culture de la rencontre vers celui qui m'est proche, mais aussi celui qui est très différent de moi, et donc un concept fragile (Mattéi, 2012) qui s'inscrit dans un paradoxe contemporain alliant mondialisation et individualisation (Herbreteau, 2009). Aujourd'hui, la fraternité apparaît plutôt comme « mot-valise », un concept à la mode, qui la confond souvent avec d'autres concepts proches. Elle est pourtant une responsabilité engageante de notre patrimoine commun au sens large, de ce qui nous lie et nous relie en tant que communauté de destin (Serina-Karsky & Mutuale, 2020). La communauté donne corps, vie et âme à la congrégation des Frères des Écoles Chrétiennes. Cependant, définir la communauté est une tâche presque impossible (Jacquier, 2011). L'actualité de la réflexion demande de dépasser l'opposition entre individualité et communauté, comme le proposait Simmel avec l'École de Chicago (Coulon, 2020). Elle est un fait « vivre en communauté », mais aussi un mouvement « faire communauté ». Elle demande donc à être regardée comme une institution qui se construit à partir de pratiques communes (Laval, 2016). Notre recherche s'inscrit dans une démarche ethno méthodologique. En immersion dans quelques établissements, nous observons les individus, leurs fonctionnements, leurs relations. Grâce à une démarche qualitative faite d'entretiens à orientation psychanalytique et d'ateliers de réflexion, nous attribuons au langage une place centrale. Notre projet ambitionne d'éclairer, à partir de quelques cas concrets comme le veut l'approche clinique, la manière dont les communautés se définissent, s'orientent et se dynamisent dans les établissements pour répondre aux questions : Comment entrer en résonance, au sens d'Harmut Rosa, de la communauté des Frères et poursuivre le développement d'une communauté aux liens fraternels ? Comment les chefs d'établissements peuvent-ils « faire avec » la communauté au sens de Jouain (2019) et développer des stratégies managériales permettant la complémentarité et la simultanéité des différents acteurs éducatifs ? Comment dépasser les oppositions de toutes sortes et créer une alliance autour du projet éducatif pour une mise en actes qui porte ses fruits ?

Bibliographie

- Bon, N. (2014). Psychanalyse de la fraternité. *Le journal des psychologues*, 2014/2 (N°315), 42-47. <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2014-2-page-42.htm>
- Coulon, A. (2020). L'école de Chicago. Paris : Que sais-je ?
- Freud, S. (1929). *Malaise dans la civilisation*. http://palimpsestes.fr/textes_philo/freud/Malaise-civilisation.pdf.
- Herbreteau, H. (2009). *La fraternité : entre utopie et réalité*. Ivry sur Seine : Les éditions de l'Atelier : Les éditions ouvrières.
- Jacquier, C. (2011). Qu'est-ce qu'une communauté ? En quoi cette notion peut-elle être utile aujourd'hui ? *Vie sociale* 2011/2 (N°2), 33-48. <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2011-2-page-33.htm>
- Jouain, C. (2019). Le concept de communauté. *Cahier de philosophie de l'université de Caen* 56/2019. <https://journals.openedition.org/cpuc/380> Voir pour mettre l'article précis si citée car c'est l'intro du livre
- La Salle, J-B. (1819). *Conduite des écoles chrétiennes, divisée en 2 parties*. Lyon : Chez Russand, Libraire, Imprimeur du Clergé.
- Laval, C. (2016). « Commun » et « communauté » : un essai de clarification sociologique. *SociologieS* Dossiers / 2016. <https://journals.openedition.org/sociologies/5677>
- Mattéi, B. (2012). Envisager la fraternité. *Revue Projet*, 2012/5 (N°330), 66-74. <https://www.cairn.info/revue-projet-2012-5-page-66.htm>.
- Morin, E. (2019). *La fraternité, pourquoi ?* Arles : Actes sud.
- Serina-Karsky, F & Mutuale, A. (2020). Edgar Morin et l'éducation : la pensée complexe pour replacer l'humain au cœur d'une communauté de destin. *Trema*, 54/2020. <http://journals.openedition.org/trema/6357>

Sylvie Monniotte-Mérigot : *Les parcours labyrinthiques des professeurs vulnérables des collèges et des lycées révélés par la crise de la Covid-19 de 2020 à 2022*

La pandémie Covid-19 apparue en mars 2020 a produit des effets collectifs et individuels (pathologies, confinements, gestes barrières, mesures sanitaires, télétravail, pratiques pédagogiques distancielles...). Ceux-ci ont constitué autant de révélations nouvelles dans un contexte de crise. Quelle réponse la recherche en sciences de l'éducation est-elle en mesure d'apporter à la question posée en 2023 par le Pape François : « Qu'avons-nous appris de cette situation de pandémie ? ». L'inclusion effective des élèves et des étudiants bénéficie d'une visibilité manifeste : elle est présente dans l'opinion publique, dans les médias et dans la littérature académique. En revanche, l'inclusion des autres catégories d'acteurs des établissements, comme les professeurs et les personnels fragiles et vulnérables nécessitant des besoins particuliers au même titre que les élèves dans la même situation, est un phénomène très discret dans la littérature. Une inclusion intégrale concernant l'ensemble des acteurs éducatifs peut-elle être envisagée aujourd'hui, à l'image de l'éducation intégrale analysée par François Moog (Moog, 2020) ? Partant de cette réflexion, notre recherche porte sur les pratiques d'inclusion/exclusion visant des enseignantes et des enseignants qui se sont trouvés en position d'« angle mort » au sein des institutions scolaires et éducatives durant la pandémie du fait de leur affection de longue durée. Elle aborde les parcours labyrinthiques auxquels ceux-ci ont été obligés de se livrer pour exercer leur profession dans un temps d'incertitude généralisée. Elle prend appui notamment sur la notion de « science honnête » invoquée par Emmanuel Mounier au lendemain de la Seconde Guerre mondiale (Mounier, 1946). Comment et pourquoi les pratiques d'inclusion à l'égard des professeurs vulnérables se sont-elles trouvées dans une position d'« angle-mort » au sein des institutions scolaires et éducatives ? Afin de répondre à notre question de recherche, nous inscrivons notre thèse dans le paradigme socio-constructiviste qui se base sur une approche qualitative. Des entretiens sont menés avec des enseignants vulnérables volontaires qui ont vécu loin des salles de classe, chez eux en télétravail, le malaise du second confinement pendant l'année scolaire 2020-2021 notamment. Nous formulons l'hypothèse que l'inclusion institutionnelle des vulnérabilités et des fragilités est une confrontation entre deux fonctions paradoxales, toujours antinomiques, deux figures doubles et inséparables de l'inclus/exclus et de l'exclus/inclus. L'une et l'autre reposant sur deux opérateurs agissant doublement : pas d'inclus sans incluant, pas d'exclus sans excluant. Les laissés-pour-compte sont-ils toujours les autres ? Chacun de nous, à un moment ou à un autre de sa vie, peut-il échapper au destin d'être laissé-pour-compte, de ne pas être compté par les autres, c'est-à-dire, ne pas être compté avec les autres ?

Bibliographie

- Garnier B. (2022). Les territoires d'une école inclusive, entre replis locaux et appartenance au village-monde. Leçon doctorale, Faculté d'Éducation et de Formation, Institut Catholique de Paris. <http://comeducinclu.hypotheses.org/files/2022/11/202210005-Lecon-B-Garnier-pour-ICP.pdf>
- Monniotte-Mérigot S. [2023]. Communautés éducatives inclusives. Quelle histoire institutionnelle pour les angles morts révélés par la Covid-19 ? In Pombet Thibaud, Serina-Karsky Fabienne et Mutuale Augustin, *De la Communauté éducative inclusive. Penser et construire les institutions inclusives*. L'Harmattan. (A paraître à l'automne 2023).
- Moog F. (2020). *Éducation intégrale. Les ressources éducatives du christianisme*. Salvador.
- Morin E. (2022). *Réveillons-nous*. Denoël.
- Mounier E. (1946). *Traité du caractère*. Éditions du Seuil.
- Pape François (2023). « Message pour la célébration de la 55e journée de la paix », 1er janvier 2023. <https://vatican.va>
- Parayre S., Serina-Karsky F. et Mutuale A., (2020). *De la pédagogie universitaire inclusive*. L'Harmattan.
- Rached P. (2022). Modélisation de l'éco-accompagnement en temps de crise. Approches conjuguées de la recherche et de l'expertise. *Éducation et socialisation. Les cahiers du Cerfee*, [en ligne], 66. <http://journals.openedition.org/edso/22297>

Jean Claude Ndayizeye : *Intégration des TIC dans la pédagogie universitaire au Burundi à l'ère de l'internationalisation de l'enseignement supérieur : entre fractures et opportunités, inclusion ?*

Ce thème est motivé par mon expérience d'usager des TIC dans l'enseignement supérieur (ES), le développement fulgurant et « ubiquitaire » des TIC, l'internationalisation de l'ES (De Ketele et al., 2020) et la transformation numérique de l'ES (Lameul et al., 2017) accélérée par l'irruption du Covid-19. La pédagogie universitaire (PU), champ de recherche relativement récent dans les pays francophones, est pourtant « un courant en plein développement » (De Ketele, 2010) visant à répondre aux nouveaux défis de l'ES dont la massification et l'internationalisation. Le progrès rapide des TIC, qui est à l'origine de la transformation numérique de l'ES et de l'avènement de la société cognitive qui met le savoir au cœur de la croissance économique, a contribué à la modification le statut de l'ES, le mettant au centre de la compétitivité. Certes ce progrès a permis la démocratisation de l'ES par l'interconnectivité et l'accès rapide et ubiquitaire à une quantité exponentielle d'information ; mais en même temps, il a consacré la « capitalisation de l'université » et la « marchandisation du savoir » (Noble, 1998). Dans un contexte de compétition, les fractures de la société cognitive ((Unesco, 2005) et la marchandisation du savoir peuvent laisser présager une inégale mise à profit des potentialités des TIC, surtout pour l'ES des pays en développement. Pourtant, des études montrent aussi que l'intégration des TIC dans l'ES peut pallier les défis des pays en développement (Depover & Orivel, 2012) et contribuer à la qualité de l'ES (Karsenti & Ngamo, 2007). C'est dans cette dialectique, en me situant dans le contexte de l'ES burundais, avec ses défis spécifiques, que je voudrais questionner l'apport de l'intégration des TIC dans la PU pour une éducation de qualité et plus inclusive. Il s'agit d'une étude exploratoire qui, au moyen d'une enquête par entretiens et questionnaires menée auprès des acteurs de l'ES dans les institutions d'ES et les services de tutelle, vise le double objectif d'établir un état des lieux de l'intégration des TIC dans la PU et de cerner les conditions d'une intégration optimisée.

Bibliographie

- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation1 : Rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation & didactique*, 4(1), 7-24
- Basque, J., & Lundgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 9(3), 263-289
- De Ketele, J.-M., Hugonnier, B., Parmentier, P., Palomba, D., & Uvalic-Trumbic, S. (2020). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le meilleur des mondes ?* De Boeck Supérieur
- De Ketele, J.-M. D. (2010). La pédagogie universitaire : Un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13
- Depover, C., & Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning*. IPE
- Karsenti, T., & Ngamo, S. T. (2007). Qualité De L'éducation En Afrique : Le Rôle Potentiel Des Tic. *International Review of Education*, 53(5), 665-686
- Lameul, G., Loisy, C., & Charlier, B. (2017). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. De Boeck Supérieur
- Massou, L., & Lavielle-Gutnik, N. (2017). *Enseigner à l'université avec le numérique. Savoirs, ressources, médiations*. De Boeck Supérieur

Andréfaite Nelson : *Éducation scolaire inclusive, nouvelles voies et pratiques pour une éducation innovante et une société inclusive en Haïti.*

L'éducation scolaire inclusive est un nouveau concept dans l'histoire de l'éducation qui promeut la même école et la même forme d'apprentissage pour tous. Elle exige des compétences spécifiques, des moyens financiers et humains afin de faciliter la participation et l'inclusion de tous les élèves, en particulier ceux qui sont en situation de handicap dans leur apprentissage en milieu scolaire ordinaire. Elle a pour mission de favoriser la cohésion sociale afin de lutter contre toute forme d'exclusion, de marginalisation, de maltraitance, de discrimination et d'abus de toutes sortes. L'éducation scolaire inclusive cherche toujours à améliorer sa capacité en vue de répondre aux besoins spécifiques de chacun. Ainsi, notre recherche, dans la perspective d'une école inclusive, vise à aider les responsables étatiques et les acteurs éducatifs haïtiens en particulier, à prendre conscience de la situation des élèves vivant avec un handicap, à contribuer à leur apprentissage et à leur participation dans toutes les activités éducatives et ainsi avoir leur place parmi les autres.

Par ailleurs, l'éducation scolaire inclusive représente la voie idéale pour améliorer les pratiques éducatives en Haïti. Il nous semble que si l'éducation améliore toutes les pratiques éducatives, les enfants en situation de handicap en bénéficieront. Pourquoi ne les prend-on pas en compte actuellement ? Parce que l'éducation « générale » est insuffisante, les handicaps ne sont donc pas la priorité. L'éducation générale a besoin déjà d'une amélioration considérable pour pouvoir inclure les enfants en situation du handicap. La question centrale consiste à adopter des stratégies adéquates permettant d'envisager cette évolution de façon simultanée. L'un agissant sur l'autre. Améliorer l'école, c'est améliorer la condition des élèves en situation de handicap. Aider les enfants en situation de handicap, c'est améliorer l'école. Cette voie nous conduira à la construction d'une société inclusive où chacun est considéré comme membre à part entière.

Pour y arriver, il revient à l'État de veiller à l'application effective des textes de lois et des conventions internationales portant sur le traitement qu'on réserve à la personne en situation de handicap tout en regardant ce qui se fait dans le monde. L'État doit créer, d'un accord commun avec les partenaires nationaux et internationaux, les conditions nécessaires pouvant nous conduire à l'adaptation des curricula, des infrastructures scolaires, à la sensibilisation des communautés éducatives, à la formation du personnel d'encadrement et des enseignants, surtout des enseignants spécialisés compétents.

Ce dernier point constitue le socle solide pour la construction d'une société véritablement inclusive. Dans une société inclusive, l'enseignant « lambda » doit aussi connaître les actes et gestes de l'enseignant « spécialisé ». Il faut donc une formation pour TOUS dans ce domaine, la reconnaissance de l'école inclusive passe par cela aussi. De ce fait, mener une recherche dans ce domaine nous montre qu'il est important de travailler à l'instauration d'un système éducatif stable, solide et inclusif qui répond aux besoins de tous. C'est pourquoi nous nous demandons : « En quoi, l'éducation scolaire inclusive peut-elle contribuer à modifier le regard sur le handicap et permettre une éducation solidaire en Haïti ? »

Bibliographie

- BACHEMONT, M. HIBON, N ET MOUNIE, S. (2020). *Vers une école inclusive*. Paris, Nathan.
- BATAILLE, P. et MIDELET, J. (2018). *L'école inclusive, un défi pour l'école*. Paris, ESF Ed.
- DUGAS, E (2019). *Handicap et recherches*. Paris, CNRS EDITION.
- EBERSOLD, S. (2017). *Education inclusive : privilège et droit*. Grenoble, PUG.
- GARDOU, C. (2019). *La société inclusive, parlons-en*. Toulouse, érès.
- GILLIG, J M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris, DUNOD.
- LELEU-GALLANT, E. ET HERNANDEZ, E. (2019). *Dictionnaire des besoins éducatifs particuliers*. Paris, Nathan.
- MICHELET, F. et RAMON, A. (2020). *Enseigner en ULIS-école : les clés de l'école inclusive*. RETZ, Claire-Cabaret.
- NELSON, A. (2021). *Eduquer aujourd'hui pour relever le défi de demain*. Paris, L'Harmattan.
- ROUSSEAU, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire 2^e édition*. Québec, PUQ.
- ROUSSEAU, N (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. 3^e édition*. Québec, PUQ
- TREMBLAY, P. (2020). *Ecole inclusive. Conditions et applications*. LOUVAIN-LA-NEUVE, Academia
- VENTOSO-Y-FONT, A. FUMEY, J. (2019). *Comprendre l'inclusion scolaire*. Paris, CONOPÉ.

Amos Ngoupayou : *Accompagner la professionnalisation des chefs d'établissement : entre transformation identitaire, développement des compétences et réflexivité – le cas des Départements Français d'Amérique et du Cameroun.*

Après avoir passé vingt-cinq années dans la direction d'organisations scolaires et de formation dont une dizaine dans la formation et l'accompagnement des chefs d'établissement, nous avons constaté que certains parmi ces derniers démontraient une excellente professionnalité alors qu'ils n'avaient pas forcément suivi un parcours formel de formation, tandis que d'autres, qui avaient pourtant suivi un parcours complet de formation jusqu'à la certification, rencontraient d'énormes difficultés dans l'exercice de leur mission, notamment en matière de gestion de la sécurité, du personnel et des conflits (Barrère, 2013, 144). Quant au processus de professionnalisation des chefs d'établissement, nous avons observé qu'en France et dans la plupart des pays de l'OCDE, il intègre des dispositifs de formation formelle (Bernatchez, 2011; Tchimou et Toussaint, 2015) et formalisés par des référentiels (Mels, 2008) alors qu'au Cameroun et dans la plupart des pays d'Afrique francophone, sont privilégiés, des dispositifs d'apprentissage en situation de travail reposant sur une forte sollicitation des collègues et supérieurs hiérarchiques (Bourgeois et Durand, 2012, p.104).

Notre question de recherche est la suivante : selon qu'elle comporte ou non un dispositif de formation, qu'est-ce qui peut être constitutif d'une professionnalisation réussie d'un chef d'établissement.

Notre analyse bibliographique nous inspire la démarche suivante : Postulant que la professionnalisation se fait dans le cadre d'une relation éducative envisagée d'abord sous le prisme du triangle pédagogique (Houssaye, 1988, 1993, 2015), puis sous celui de la médiation, de la médiatisation et des instruments d'enseignement (Rézeau, 2002) et enfin sous celui de l'intervention éducative (Lenoir, 2009), nous en relevons les limites dans notre contexte ; ce qui nous renvoie au constat que la professionnalisation des chefs d'établissement se réalise essentiellement dans le cadre d'un apprentissage situé, pas nécessairement enseigné, mais plutôt accompagné (Jorro, De Ketele et Merhan, 2017). Il en découle que cette professionnalisation n'est pas un processus dissociant les acteurs des objets de la relation éducative, mais plutôt une démarche d'accompagnement à la transformation conjointe des actions et des acteurs (Wittorski, 2016, p.24) pour de nouvelles identités et professionnalités dans le cadre de la réflexivité (Donnay & Charlier, 2008, p.21).

Ceci nous permet de reformuler notre problématique de manière techniquement plus soluble (Van de Maren, 2003, p.179 cité par Lenoir, 2018, p.280) comme suit : « dans quelles mesures et à quelles conditions l'accompagnement à la transformation identitaire, aux apprentissages professionnels et à la réflexivité des chefs d'établissement peut-il contribuer à la réussite de leur professionnalisation ? » Ce qui nous conduit à formuler les hypothèses suivantes:

- L'accompagnement personnel favorise la transformation identitaire du chef d'établissement en cours de professionnalisation.
- L'accompagnement en tant que pratique formative favorise le développement des professionnalités.
- La réflexivité accompagnée permet à la transformation identitaire de favoriser la construction de professionnalité et réciproquement.

Pour la vérification de ces hypothèses, nous conduirons une méthode inductive (Lenoir et al., 2018) imbriquant les quatre phases de la recherche (problématisation, collecte de données, analyse et rédaction), et adopterons une approche qualitative basée sur des entretiens semi-directifs à partir d'un échantillonnage théorique comportant des chefs d'établissement et des responsables institutionnels chargé de leur accompagnement dont le nombre sera défini par la saturation de chaque catégorie (Lejeune, 2019, p.31-32 et p.89).

Bibliographie

- Barrère, A. (2013). *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Charlier, E., & Biémar, S. (2012). *Accompagner : Un agir professionnel*. De Boeck Supérieur.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. (Nouvelle édition revue et augmentée). Presses universitaires de Namur.
- Durand, M., & Bourgeois, E. (2012). *Apprendre au travail*. Presses universitaires de France.
- Houssaye, J. (2015). *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF éditeur
- Jorro, A., De Ketele, J., & Merhan, F. (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. Deboeck Supérieur
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative*. De Boeck Supérieur.
- Lenoir, Y. (2009). *L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 12(1), 9–29. <https://doi.org/10.7202/1017474ar>

John Oyegoke : *L'expérience de la violence dans la relation avec l'autre*

Cette réflexion s'inscrit dans le thème de recherche de la relation et s'inspire de l'observation d'un fait : la montée de violence dans la société en général, mais plus particulièrement l'attentat terroriste du 11 septembre 2001 aux États-Unis.

Avec Aristote, nous avons été habitués à penser que l'homme était un animal politique (Aristote, 2015) et que le désir de vivre en communauté humaine était inhérent, inné, naturel et ardent. Or, cet événement du 11 Septembre remet en question cette acception, et surtout que la théorie du désir mimétique dont René Girard est l'initiateur, montre que la relation intersubjective est teintée de violence parce que le désir humain est par nature mimétique ; il est toujours en rivalité avec l'autre. « Deux désirs qui convergent sur le même objet se font mutuellement obstacle », affirme-t-il. (Girard, 1972, p. 205). Dès lors comment comprendre la violence dans la relation : comme l'inévitable, donc ce qui nous arrive indépendamment de nous, ou comme la limite du désir communautaire ? Comment expliquer cette expérience de la violence en milieu scolaire et éducatif ?

La méthodologie mobilisée pour traiter et répondre à ces questions sera qualitative et s'inspirera de l'entretien semi-directif comme méthode d'enquête sur terrain. En précisant que cette recherche s'inscrit dans le champ de la philosophie de l'éducation, elle entend traiter cette thématique de la violence à partir des auteurs appartenant à la fois aux disciplines de la philosophie et de l'éducation avec des auteurs tels que René Girard, Emmanuel Levinas et Marcel Postic.

Bibliographie

- Aristote. (2015). *Les politiques* (traduction et présentation par Pierre Pellegrin). Paris : Flammarion.
- René, G. (1972). *La violence et le sacré*. Paris : Bernard Grasset.

Janick Prigent-Goumault : *La place, au sein de l'Enseignement Catholique, de l'enseignant spécialisé dans l'équipe éducative, au regard de ses nouvelles fonctions de personne-ressource.*

La LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a instauré, en France, le concept d'école inclusive. Cette loi a considérablement modifié le visage des écoles maternelles et primaires en France. Elle a également transformé le métier de professeur des écoles mais en 2023, la réalité du terrain, n'est pas si simple : les enseignants ne sont pas forcément formés pour accompagner les élèves en situation de handicap qui leur sont confiés pour l'année. L'enquête TALIS (Teaching And Learning International Survey) de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), citée par Gérald Chaix dans un article de 2014, montre que « 40% des enseignants français ne se sentent pas formés à la dimension pédagogique du métier. Ils se jugent démunis face à l'hétérogénéité des élèves et peinent à y répondre par une différenciation pédagogique que 22% seulement déclarent pratiquer ».

Pour les aider dans cette tâche, les professeurs des écoles peuvent faire appel à l'enseignant spécialisé en réseau d'aide, rattaché à leur établissement. Depuis 2017, ces derniers se sont vu confier une mission de personne ressource pour l'éducation inclusive auprès de leurs collègues. Cette nouvelle mission est très récente, les enseignants spécialisés en prennent encore possession. L'IGESR (Inspection Générale de l'éducation, du sport et de la recherche) a publié, en février 2021, un rapport intitulé « l'organisation, le fonctionnement et l'évaluation des effets des RASED » portant exclusivement sur l'Enseignement Public. La fonction de personne-ressource y est identifiée, par la mission rédactrice du rapport, comme étant « difficile à assurer, voire à assumer dans certains endroits. »

Qu'en est-il au sein de l'Enseignement Catholique ? Dans l'enseignement public, les RASED (Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) sont organisés par circonscription de l'Education Nationale. Ce n'est pas le cas, de façon institutionnelle, dans l'Enseignement Catholique : le nombre d'enseignants spécialisés par diocèse n'est pas défini, leur mode d'organisation non plus : le nombre d'élèves et le nombre d'écoles du secteur de l'enseignant spécialisé en réseau d'aides varient beaucoup d'un diocèse à un autre. Cette spécificité nous a amené à nous poser un certain nombre de questions : Comment les enseignants spécialisés, en réseau d'aide, dans l'Enseignement Catholique, développent-ils leur mission de personne-ressource selon le nombre d'élèves inscrits dans les écoles de leur réseau, le nombre de collègues avec lesquels ils travaillent, la géographie de leur poste ? La diversité d'organisation et de fonctionnement peuvent-ils entraîner des identités différentes d'enseignants spécialisés dans l'Enseignement Catholique ? Existe-t-il une organisation et un nombre d'élèves qui permettraient aux enseignants spécialisés de l'Enseignement Catholique de développer une mission de personne-ressource concordante à leur référentiel de compétences ? Existe-t-il une identité de l'enseignant spécialisé spécifique à l'Enseignement Catholique ?

Nous posons donc la question de la place de l'enseignant spécialisé, au sein de l'Enseignement Catholique, dans l'équipe éducative, au regard de sa nouvelle mission de personne-ressource. Ou comment, en fonction de sa position, l'enseignant spécialisé en réseau d'aide, dans l'Enseignement Catholique, développe-t-il une posture professionnelle.

- Ardouin, T. (1996). *Professionnalisation et posture professionnelle des conseillers en formation continue*. Dans *Gestion des paradoxes dans les organisations*, 9ème congrès de l'Association internationale de Psychologie du travail. Sherbrooke (Québec), 27-29 août. Non publié.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes*.
- Chaix, G. (2014). La formation des enseignants : Enjeux et défis pour les académies. *Administration & Éducation*, 144(4), 73-78. <https://doi.org/10.3917/admed.144.0073>
- Ferré, V., & Bedoin, D. (2021). Professionnalisation de la fonction de personne ressource du métier d'enseignant spécialisé : Quelles activités, quelle identité ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90, 2(3-4), 231-244. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0231>
- Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche. (2021). *L'organisation, le fonctionnement et l'évaluation des effets des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté*.
- Leroyer, L., & Midelet, J. (2021). Personne ressource pour l'éducation inclusive, situations de travail, positions et postures professionnelles: *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 92(6), 187-201. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0187>

Gestion du Cycle d'Études Doctorales : Mme Azadée Afraz

Tél. 01 44 39 60 12

e-mail a.afraz@icp.fr

Horaires : Lundi-Vendredi : 9h-12h00 & 14h00-17h

Adresse postale : 21, rue d'Assas 75270 Paris cedex 06

<https://www.icp.fr/formations/diplomes/doctorats/doctorat-en-sciences-de-leducation>

Faculté d'Éducation et de Formation
Institut Catholique de Paris
21, rue d'Assas 75270 Paris cedex 06
www.icp.fr