RÉPUBLIQUE TUNISIENNE
MINISTÈRE DES AFFAIRES CULTURELLES

4ÈME ÉDITION

RECUEIL DES RÉSUMÉS

BIENNALE INTERNATIONALE DE PHILOSOPHIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DES AFRIQUES

04>08 NOVEMBRE 2026

COLLÈGE DE TUNIS POUR LA PHILOSOPHIE
Cité de la culture Chedli-Klibi,
avenue Mohamed 5, Tunis.

THÈME :

FORMER AU COMMUN ET À L'UNIVERSEL. ÉDUQUER L'HUMANITÉ QUI VIENT AU RISQUE DE L'HUMAIN



4ÈME ÉDITION DE LA BIENNALE

Recueil des résumés

“ FORMER AU COMMUN ET À L’UNIVERSEL. ÉDUQUER L’HUMANITÉ QUI VIENT AU RISQUE DE L’HUMAIN ”

Informations

Dates	du 4 au 8 novembre 2026 (communications les 4, 5 et 6 novembre ; journées culturelles les 7 et 8 novembre)
Lieu	Cité de la Culture Chedli-Klibi, avenue Mohamed V, Tunis (Tunisie)
Langues	français, arabe et anglais
Actes	Éditions L’Harmattan, collection « Évaluer »
Site	www.bipsefa.org

Note d’édition :

Ce recueil réunit les résumés des 101 communications de la 4 e édition de la Biennale.

Classement	Les résumés sont regroupés selon les quatre axes de l’appel à communications. Dans chaque axe, ils suivent l’ordre alphabétique du nom du premier auteur.
Textes	Les résumés sont reproduits tels que les auteurs les ont transmis. Seules une harmonisation typographique et la correction de coquilles manifestes ont été apportées.
Langue	Les résumés rédigés en arabe sont présentés dans leur version française.
Non repris	Les références bibliographiques, les coordonnées et les notices biographiques.
Index	Un index des intervenants, en fin de volume, renvoie aux pages de chaque communication.

Sommaire

AXE 1 · SAVOIRS À CONSTRUIRE ET NOUVELLES DISCIPLINES 9

Maxime AKANIS AKANOKABIA
Les objets de l'universel à l'épreuve de la défiguration 10

Souad BEN ALI
Sauver l'intelligence humaine face à l'hégémonie de l'intelligence artificielle 11

Évariste Dupont BOBOTO, Rose de Leïna BONKOUTOU, Gildas TOLI DAKOYI
L'éducation à la science à l'ère du numérique : enjeux et perspectives 12

Khémais BOUALI
Penser autrement : l'enseignement de la philosophie et des sciences entre décentrement, multiplicité et horizon de l'universel 13

Vincent CHARBONNIER
Pour un universel commun : une laïcité de transculturation (à partir d'A. Tosel) 14

Edwige CHIROUTER
La philosophie avec les enfants comme paradigme d'une école philosophique 16

Cheikh CISSÉ
Repenser les humanités à partir de l'Afrique : désobéissance épistémique, déclosion et déprise décoloniale 18

Kouamé Honoré DAGO
L'imaginaire de déconstruction chez Serge Bilé 19

Stéphane DOUAILLER
Que faire des écrits philosophiques d'Antonius Guillielmus Amo-Afer ? La question de l'universalisation d'identités s'offrant à nous avec une irréductible part d'indétermination 20

Faten EL MEDDAH
Former au commun par l'éducation à la sexualité et à la reproduction humaine : les programmes de SVT au collège en Tunisie face aux besoins réels des élèves 22

Diome FAYE
Environnement de la classe et construction de la citoyenneté : l'école primaire Richmond dans le comté de Cuyahoga (Ohio, États-Unis). Une étude de cas 24

Alfred Romuald GAMBOU
L'éducation contemporaine et les affres de « la société du spectacle » : le recours à la conscience historique pour éduquer l'humanité qui vient au risque de l'humain 25

Laurent GANKAMA
L'éducation à la conscience écologique des jeunes à la lumière de l'éthique de la responsabilité de Hans Jonas 27

Anoir KOUKI
Former au commun dans un monde incertain 28

Kizito Tioro KOUSSÉ
Éducation aux risques écologiques et éthique des besoins des générations futures 30

Abel KOUVOUAMA
Quelle place et quelle contribution de la philosophie africaine dans la formation de la pensée critique contemporaine ? 31

Samia LANGAR, Alain KERLAN
Quels communs investir pour une formation au commun et à l'universel ? 33

Noureddine MBARKI
Repenser les savoirs à l'ère des risques globaux : vers une refondation interdisciplinaire de l'éducation 35

Antoinette NGA MVONDO ATANGANA
Formation des enseignants : relever les nouveaux défis au commun 36

Philippe NGUEMETA
Savoirs locaux, transformations technologiques et nouvelle pédagogie du développement durable de l'humanité 37

Noumoutiè SANGARÉ
Éduquer au savoir-vivre environnemental à partir de la philosophie Ubuntu 38

Ridha TLILI
Comment faire pour freiner la disparition de l'humain ? 39

Ghania YAHIA
Développer la lucidité informationnelle en classe de FLE par l'analyse de formats vidéo courts issus de TikTok : le cas d'une publication de l'Organisation mondiale de la santé 41

AXE 2 · FORMER LES ENSEIGNANTS ET LES ÉDUCATEURS 42

Martin ALAME
Châtiments corporels et éthique du care dans les conceptions et les représentations des futurs enseignants de l'école primaire au Gabon 43

Sénia ALLAL
Former les enseignants de FLE au commun et à l'universel : défis et engagements éthiques en contexte algérien multilingue 44

Hillarion BENIE, YOUAN BI
Formation par alternance des formateurs de l'Enseignement technique et professionnel en Côte d'Ivoire : enjeux et pertinence au regard de la logique de production des entreprises 45

Fethi BOUGHANMI, Hallouma BOUSSAADA
La formation initiale des enseignants en Tunisie à l'ère des transformations contemporaines : vers une approche pédagogique basée sur l'engagement professionnel et éthique pour renforcer l'appartenance éducative 46

Hallouma BOUSSAADA
Former au professionnel sans renoncer à l'humain : la formation initiale au prisme de la cohérence curriculaire et de l'universel 48

Rached CHAKHARI
Former à un monde commun par les sciences : contribution des supports vidéo à l'apprentissage des phénomènes d'électrisation 50

Mahaman Nanzir CHEFFOU ABDOU
Former des éducateurs pour un monde incertain : citoyenneté, sécurité et exigence du commun dans une lecture platonicienne 51

Jean-Robert ÉBOULIA
L'appropriation des technologies de l'information et de la communication par les enseignants du primaire au Gabon : cas des écoles des circonscriptions scolaires des communes de Libreville et d'Akanda 52

Hà GIANG
Le don qui circule. Former au commun par les sagesses de terrain 53

Jean de Dieu GWETH BI BISSO, Elizabeth HARVEY
Quand le jugement fabrique l'exclusion : comprendre les tempéraments pour construire le commun 54

Charlotte KITENDI-MIZÈRE
Quelle formation initiale professionnelle des enseignants des écoles privées en République du Congo ? Enjeux et perspectives 55

N'Guessan Claude KOUTOU
Le travail de groupe des étudiants face aux défis de l'esprit de « commun » à l'université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire) 57

Caroline LETOR
L'influence des directions d'établissements scolaires pour des milieux résonnants et robustes : analyse de trois milieux scolaires contrastés au Québec 58

Malika MDALLEL
Adoption de l'intelligence artificielle dans l'enseignement supérieur tunisien : entre innovation pédagogique, vulnérabilités émergentes et dynamiques de résilience 59

Issa Evaristho MOUSSA
La posture éthique des inspecteurs stagiaires de l'enseignement primaire en formation à l'École normale supérieure (ENS) de Niamey : entre impératifs du « commun », crises sécuritaires et vulnérabilités sociales 61

Auguste NSONSISSA
L'accès à l'éducation scientifique ou la question de l'apprentissage fondé sur la théorie des paradigmes et sa référence pragmatique d'après Thomas Kuhn 62

Jean Marie Vianney NTEZIRYAYO, Hallouma BOUSSAADA
Former au commun par le leadership inclusif : les directeurs d'écoles fondamentales burundaises face aux défis de l'inclusion scolaire 65

Béatrice Perpétue OKOUA
Les pratiques enseignantes à travers l'éducation civique, morale et pour la paix (ECMP), comme technique active de la mise en œuvre de l'éducation au développement durable dans les classes de CM2 dans la circonscription de Mfilou Ngamaba 67

Stéphanie PÉRAUD-PUIGSÉGUR
Repenser la vulnérabilité : un levier pour éduquer les nouvelles générations à l'universel et au commun 68

Yolande THIBAULT-MPOLO
Formation initiale des inspecteurs du secondaire (2e cycle) dans le système éducatif congolais : enjeux et perspectives 70

Romdhane ZID
Former au commun et à l'universel en Tunisie : enjeux, pratiques et éthique de la formation des enseignants 71

AXE 3 · CONCEPTIONS DU COMMUN ET DE L'UNIVERSEL 74

Olga Kochie AKOU
Réparer les imaginaires éducatifs : décolonialité, migration et formation au commun dans les Afriques francophones 75

Anselme Armand AMOUGOU AFOUBOU
L'Afrique face au double défi de la réconciliation de l'humanité et de la réinvention de l'universel 76

Lydie Christiane AZAB À BOTO
L'éthique de la relation comme réponse au risque de l'humain : pour une refondation éducative du commun 78

Cheikh Modou BADAR DIOP
L'éducation comme voie vers une culture de la pluralité identitaire 79

Akoua Tamia Philomène BADOU, Gbomené Hervé ZOKOU
Pratiques managériales et efficacité opérationnelle des établissements publics d'enseignement secondaire technique de Côte d'Ivoire 81

Mourad BAHLOUL
La pensée marxiste est-elle propre à une culture en particulier ou est-elle commune à toutes les cultures ? Pour une anthropologie de l'apprentissage de la pensée marxiste dans l'école tunisienne 83

Emmanuel M. BANYWESIZE
Universaliser pour une citoyenneté cosmopolite. Réflexion à partir de Souleymane Bachir Diagne 84

Vincent CESPEDES
La thumétique, ou ce que l'esthétique n'a pas su penser. Pour une théorie des formes qui engagent le corps 85

Marc CHATELLIER
Relation éducative et critique des idéologies ? Penser le paradoxe de la raison devenue idéologique 86

Ghislaine COMPAGNON
Habiter le monde pour construire du Commun ? Le worldschooling comme praxis d'un universalisme vécu et épreuve d'autoformation 88

Ronan DAVID
Éduquer aux « communs », au « monde commun » ou au « monde comme un » ? De quelques visions du monde en éducation 89

Jean-Marie DE KETELE
(Re-)penser le système éducatif au risque de l'humain 91

Dègbédji Gad Abel DIDEH, Ahmed Alladé MAMADOU
Metanoïa du développement : pour une décolonialité des savoirs dans Afrotopia de Felwine Sarr 92

Jean-François DUPEYRON
Une éducation aux communs. Former des liens qui délient 93

Didasse-Kesiah EYONO MEZUI OLLOMO, Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS
Expériences étudiantes contrastées et construction du commun universitaire à Libreville : comparaison entre université publique et privée 94

M'hamed Ali HALOUANI
Le paradoxe pédagogique des universalités parallèles 96

Anne HERLA
Universel intensif et civilité : l'actualité de Balibar pour former les enseignants à un universalisme critique 97

Abdoulaye Elimane KANE
Préserver le bien commun en cultivant des « accords conciliants » durables 98

Cyrille KONÉ
Revenir à l'humain, tâche pour demain 99

Abdelhamid LARGUÈCHE
Former au commun sans mémoire : l'illusion d'un universel sans esclavage, sans minorités et sans Afrique 100

Mohamed MAHJOUB
Du singulier à l'universel : l'école comme initiation à l'Universel 101

Aymen MAHTLI, Hallouma BOUSSAADA
Perceptions des enseignants sur la philosophie pour enfants à la lumière des variables professionnelles, académiques et cognitives : une étude de terrain dans le contexte tunisien 102

Gervais Noël MBAMFON
Éducation à la « pensée élargie » et construction d'un commun pluriversel 104

Jean-Bruno M'BOUILOU
Le paradigme matriarcal de Cheikh Anta Diop : de l'ontologie des « Communs universels » à la construction de l'« École des communs » 105

Christophe MIQUEU
Fonder un modèle d'émancipation civique à vocation universelle ? Quelques réflexions à partir du Manuel républicain de Renouvier 106

Sébastien MIRAVETE
Polyclète et l'enseignement rationnel de l'art plastique à l'école 108

Salim MOKADDEM
Éthique de l'aporie et éducation au commun 109

Sopatra NIYONKURU, Hallouma BOUSSAADA
Construire le commun à l'école par l'inclusion des élèves déficients visuels : appropriation institutionnelle et émergence d'une culture partagée dans une école burundaise en transition 111

Dimitri OVENANGA-KOUMOU, Raoul NKASSA
Le modèle éducatif de Kant : une pédagogie pour éduquer l'humanité qui vient au risque de l'humain 113

Jacques POULAIN
L'éducation à l'usage dialogique du jugement philosophique comme condition d'avenir de l'être humain 114

Camille ROELENS
Penser (enfin ?) l'éducation autrement que comme un « programme de survie sociale ». Un enjeu décisif (et commun ?) pour le XXIe siècle 116

Ibou Dramé SYLLA
Le vivre-ensemble comme exigence éthique chez Souleymane Bachir Diagne 117

Alex TEFOUEKEU
L'éducation démocratique chez Dewey : l'expérience du jeu comme instrument d'humanisation 118

Rachida TRIKI
Culture artistique et vivre-ensemble démocratique 119

AXE 4 · ÉDUCATION, FORMATION ET DÉVELOPPEMENT ENDOGÈNE 120

Robert Messanh AMAVI
Politiques publiques éducatives territorialisées : cas d'un collège inclusif en Guyane 121

Yvette BAKINGU BAKIBANGOU
L'éthique du « Care » comme paradigme de la formation professionnelle en Afrique : vers une ingénierie de l'attention face aux défis territoriaux en République du Congo 123

Benjamin BOBÉE
Former des personnalités critiques capables de résister aux risques de l'obéissance absurde ou inconditionnelle 125

Emery Raoul Loba DAGAUD
L'éducation, le chemin de toute l'Afrique 127

Vincent de Paul DISASHI
Du paradigme de la complexité comme outil épistémologique de la réforme de l'éducation en Afrique. Éduquer pour l'Afrique, l'avenir et l'humanité 128

Viviane DOMCHÉ WAMBÉ
Alphabétisation en langues locales et développement local : enjeux, défis et perspectives en décentralisation camerounaise 130

Grison-Trésor KAKUMBI BELUMBA
L'enfant et l'éduquer au nous africain dans les pratiques de philosophie avec les enfants. Prolégomènes d'une pharmacie du système éducatif 131

François-Xavier KEMTCHUAIN TAGHE
Repenser la formation professionnelle en santé en Afrique à partir de l'évolution de l'éducation centrée sur l'apprentissage vers celle centrée sur l'apprenant (Cameroun, Burkina Faso, Maroc, Rwanda et Afrique du Sud) : synthèse de connaissances 132

Vianney Davy Chrislain KIABIYA
Repenser l'école africaine à l'ère de la révolution numérique : la pédagogie du digital 134

Kim KIMBOUALA NKAYA
Formation professionnelle en République du Congo : leviers pour répondre aux besoins des économies locales et réduire le chômage des jeunes 136

Koko Siaka KONÉ
Former au commun à l'ère de l'Industrie 4.0 : enjeux, mutations et perspectives pour les systèmes d'éducation-formation en Côte d'Ivoire 137

Youbahadi KONÉ
L'Arbre à palabre : africaniser la philosophie pour enfants par la tradition orale ouest-africaine, pour une éducation résiliente au Sahel 138

Virginie KOUYIMOUSSOU
Savoirs endogènes et résilience territoriale pour développer un système éducatif congolais durable et contextualisé 139

Fagnon Kolooma KPELENGA
Repenser l'éducation en Afrique : entre ancrage local et innovation technologique 140

Constant Cyrille MAMPOUMA-MBERI
Impact et inadaptation des enjeux éducatifs de notre temps aux savoirs intrinsèques et traditionnels des Afriques 141

Tayeb Mohamed MANAÏ, Hallouma BOUSSAADA
Impact des approches transformatives et émancipatrices en formation non formelle sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes NEET en Tunisie 143

Amour Macelvi MATOUMOUENE GOMA
Technologies numériques et pédagogies innovantes intégrées aux savoirs locaux pour garantir le développement endogène congolais 144

Giovanni MBADINGA-ZIHOU
Éduquer à l'universalité par temps de « retour aux sources ». Étude de la complexité éducative en Afrique 145

Pierre Hubert MFOUTOU
Oralité et pédagogie chez les Beembe du Congo 146

Narcisse Rostand MIAFO YANOU
États africains et importation des paradigmes éducatifs : chantre d'une dépendance nécro-ontologique de l'Africain en diffraction du sens ontique de l'universel 147

René MUZALIWA MASIMANGO
Refonder les systèmes éducatifs africains au service du développement endogène : revaloriser le professionnel technique face aux impasses du théorique exogène 148

Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS, Alain MOUAGOUADI
Les programmes de physique-chimie dans l'enseignement technique et professionnel au Gabon : état des lieux, enjeux et perspectives 149

Seydou SOUMANA
Éducation moderne de l'Afrique subsaharienne et réalités culturelles endogènes 150

INDEX DES INTERVENANTS **151**

AXE 1

Des savoirs à construire et à mobiliser pour former et éduquer l'humanité qui vient aux risques de l'humain : quelles nouvelles disciplines ? Quelle nouvelle nomenclature de l'enseignement et de l'éducation ?

Axe 1 :

Les objets de l'universel à l'épreuve de la défiguration

Maxime AKANIS AKANOKABIA
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

Résumé :

Cette communication se propose, de repenser à nouveaux frais, la question de l'œuvre d'art dans son rapport à l'universel. Il s'agit, plus précisément, de pointer la place qu'occupe un objet d'art dans la fabrication et la célébration de l'universel. Notre réflexion partira des objets d'art africain, arrachés à leur patrimoine culturel, et considérés autrefois comme objets de curiosités, simples objets vulgaires et insignifiants, mais paradoxalement placés dans des musées occidentaux. Ces objets ont finalement élu domicile dans ces différents musées, parce qu'il a été démontré, que ce qui était perçu comme de simples fétiches, des instruments sans valeurs étaient dépositaires d'un pouvoir et d'une réelle force motrice. Ils sont dotés d'une spiritualité très riche en signification. C'est pour cela que, ces objets ont fini par intégrer les musées occidentaux, jusqu'à prendre place dans la construction et la célébration de l'Universel. Ces objets d'art africain qui sont sortis de leur territoire pour demeurer désormais dans un autre lieu appelé musée ont-ils encore la même force motrice dans la fabrication de l'universel ? Ne sont-ils pas des figures en pleine défiguration ? Comment participent-ils à l'éducation du citoyen lorsqu'on sait qu'ils ont perdu tout contact avec leur lieu, et par conséquent leur aura ? Si le lieu est considéré à juste titre comme un espace de vie, ce qui donne du sens à l'objet, parce qu'il est l'expression de l'authenticité et de l'autorité, comment se donne à voir le rapport d'une œuvre d'art en perte d'aura dans l'éducation de l'homme ? A-t-elle encore un pouvoir inspirateur du moment où elle a perdu tout contact avec son lieu, considéré à juste titre comme son espace de vie ? Cette communication relance à nouveaux frais, la question de la mémoire, et surtout l'épineuse question de la restitution de nos biens culturels, qui sont, en réalité devenus de vrais objets de curiosité. En perdant tout contact avec leur lieu, ces objets ne vivent plus, ils n'inspirent plus, parce qu'ils ont perdu toute leur spiritualité.

Mots-clés : défiguration, éducation, musée, objets d'art, universel

Axe 1 :

Sauver l'intelligence humaine face à l'hégémonie de l'intelligence artificielle

Souad BEN ALI

Résumé :

« Je n'ai pas beaucoup de temps pour réfléchir et faire des lectures », argue un étudiant pour justifier son mémoire de fin d'études en philosophie, rédigé à cent pour cent par une intelligence artificielle. Cette excuse reflète l'état d'esprit d'une nouvelle génération entière. Certes, l'argument selon lequel il manque du temps pour rechercher, lire, réfléchir et rédiger un véritable travail de pensée est légitime ; pourtant, il occulte une vérité troublante sur la capacité de l'étudiant à penser par lui-même. Devant l'usage abusif de l'intelligence artificielle, la raison humaine semble en pleine dégradation, perdant ses aptitudes à réfléchir seule, à mener une réflexion totale ou partielle. Ainsi, la paresse mentale devient la marque distinctive de notre époque, qui célèbre l'intelligence machinique. Le rêve d'élever l'être humain aux plus hauts sommets de performance en amplifiant ses capacités via la technologie risque de se muer en un péril majeur : transformer l'être intelligent en être débile. Comment donc sauver la raison philosophique de ce danger ? Comment préserver la capacité à réfléchir par soi-même ? Telles sont les questions qui guideront ces réflexions.

Mots-clés : intelligence artificielle, pensée autonome, paresse intellectuelle, raison philosophique, enseignement de la philosophie

Axe 1 :

L'éducation à la science à l'ère du numérique : enjeux et perspectives

Évariste Dupont BOBOTO · Rose de Leïna BONKOUTOU · Gildas TOLI DAKOYI
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

Résumé :

L'homme en tant qu'animal raisonnable est un être toujours perfectible par le moyen de l'éducation. En nous intéressant sur la problématique de l'éducation à l'ère du numérique, nous voulons réinterroger ce concept dans la tradition philosophique, analyser comment ce concept a évolué et dégager ses différents enjeux et perspectives au regard de ses différentes évolutions dans l'espace et dans le temps. Ces différentes interrogations nous permettront de dégager la portée éthique et ses finalités de l'éducation à l'ère du numérique. Si Olivier Reboul estime qu' « il n'y a pas d'éducation sans valeur » (O. Reboul 2005, p.1), nous comprenons dans cette assertion de Reboul que le concept « apprendre » couvre plusieurs enjeux en son sein malgré le fait qu'on réduit souvent son champ d'investigation à l'enseignement scolaire. À la question de savoir qu'est-ce qu'apprendre ? Reboul estime « qu'apprendre c'est passer d'un état à un autre plus souhaitable ? Apprendre c'est se délivrer d'une ignorance, d'une incertitude, d'une maladresse, d'une incompétence, d'un aveuglement ; c'est parvenir à mieux faire, à mieux comprendre, à mieux être. Or qui dit mieux dit valeur » (Reboul O., 2005, p.1). Il se dégage ainsi plusieurs appréhensions de l'éducation au point où l'acte d'apprentissage intègre ainsi, par nécessité, les enjeux, les contenus et les finalités de la formation qui s'appliquent au XXIe siècle présent.

Pour réaliser cette recherche, nous faisons recours à la méthode analytico-critique, qui nous permettra de structurer notre argumentation selon trois points. Dans le premier point nous aborderons l'éducation chez Platon. Dans le deuxième point nous aborderons la question de l'éducation à la science à travers les différents enjeux du modèle bachelardien. Nous terminerons cette recherche par l'impact du numérique dans l'éducation. C'est dans cette troisième partie que nous dégagerons les perspectives d'une nouvelle éducation à la science qui pose les problèmes d'éthique ou de bioéthique.

Mots-clés : apprentissage, bioéthique, éducation, intelligence artificielle, valeurs éducatives

Axe 1 :

Penser autrement : l'enseignement de la philosophie et des sciences entre décentrement, multiplicité et horizon de l'universel

Khémais BOUALI
Inspection générale de l'éducation (Tunisie)

Résumé :

En effet, l'enseignement de la philosophie et des sciences se trouve aujourd'hui confronté à une difficulté majeure : nombre de nos élèves et étudiants peinent non seulement à assimiler les contenus dispensés, mais surtout à les traduire en dispositions effectives de pensée, de recherche et d'engagement citoyen. Autrement dit, le savoir acquis demeure souvent théorique, sans se transformer en puissance de questionnement, en esprit critique ni en pratique scientifique vivante. Cette situation pose un défi fondamental : comment faire en sorte que l'enseignement de la philosophie et des sciences ne se limite pas à une transmission de connaissances, mais devienne une véritable formation à la pensée, à la recherche et à la responsabilité dans l'espace commun ? Comment articuler, dans les pratiques pédagogiques, le rapport au savoir et la formation d'un sujet capable d'habiter le monde, de participer au commun et de s'ouvrir à un universel ouvert et multiple ?

La communication proposée se propose d'interroger cette tension à partir d'une approche à la fois pédagogique et philosophique, en examinant les conditions d'un enseignement capable de produire non seulement des savoirs, mais des formes de subjectivation actives, orientées vers la découverte, la recherche scientifique et la citoyenneté.

À partir de ce constat, la question qui se pose n'est peut-être pas seulement celle d'une défaillance pédagogique ou épistémologique, au sens strict, liée à des méthodes d'enseignement inadaptées, mais plus profondément celle des finalités et des enjeux mêmes assignés à l'enseignement de la philosophie et des sciences. En effet, si les savoirs transmis peinent à se transformer en dispositions effectives de pensée, de recherche et d'engagement, c'est sans doute que l'acte d'enseigner demeure encore largement centré sur la restitution et la maîtrise de contenus, plutôt que sur la formation d'un esprit capable de penser autrement. Il s'agirait dès lors de déplacer l'horizon de cet enseignement vers une pratique du penser décentrée et multiple, qui ne se limite pas à reproduire des schèmes établis, mais ouvre à l'expérimentation, à la problématisation et à la création de sens. Dans cette perspective, l'universel ne serait plus conçu comme un modèle abstrait à atteindre, mais comme un horizon en construction, se déployant à partir du commun, du vécu, du national et du quotidien, entendus non comme des limites, mais comme des matières premières de la pensée. Ainsi, repenser l'enseignement de la philosophie et des sciences reviendrait à interroger les conditions d'émergence d'un Moi pensant capable d'habiter la complexité du monde contemporain, d'inventer sa propre modernité en articulant savoirs, expériences et formes de vie dans un même mouvement créatif de formation.

Mots-clés : enseignement de la philosophie, didactique des sciences, pensée critique, subjectivation, universel pluriel

Axe 1 :

Pour un universel commun : une laïcité de transculturation (à partir d'A. Tosel)

Vincent CHARBONNIER
INSPÉ, Nantes Université, CREN (France)

Résumé :

Notre monde bruisse, douloureusement, de son épuisement et de sa brutalisation qui vont tous deux croissant. La (re-)mondialisation capitaliste amorcée après la chute du « bloc » de l'Est européen n'a pas constitué le grand « Universel » qui nous avait été alors promis avec une certaine emphase. Vaut toujours, et sans doute plus cruellement aujourd'hui qu'hier, le constat dressé par T. Adorno et M. Horkheimer à l'issue de la (seconde) catastrophe anthropologique constituée par la Seconde Guerre mondiale (après la première, quelques décennies auparavant). Dans un mélange d'ironie et de déception, ils écrivaient ainsi : « la terre, entièrement « éclairée », resplendit sous le signe des calamités triomphant partout. » (1947/1974, p. 21) Nous sommes en effet aux prises avec une véritable fragmentation du monde, notre monde commun, qui se démultiplie et s'opère dorénavant sur plusieurs échelles (politique, sociale, économique, écologique, etc.). Le monde est fragmenté et parcellisé, ce qui se traduit par une pluralisation de l'humanité en humanités le plus souvent subalternisées et parfois « jetables » (B. Ogilvie), monde devenu un im-monde en somme. Cette fragmentation qui ne cesse de se fragmenter selon une récursivité apparemment irrépressible, repose à nouveaux frais les questions de l'universel et du commun, et plus encore la question ontologique de notre « être-en-commun » (Tosel, 1996 ; Nancy, 1996), de sa pérennité et de même de sa survie à une échéance qui n'est peut-être pas aussi éloignée qu'on semble l'escompter et dont il n'est pas assuré qu'elle puisse être résiliée. Il est ainsi plus nécessaire que jamais de repenser l'universel, un universel qui ne soit cependant pas unidimensionnel (H. Marcuse), comme celui du capitalisme et de sa logique de valorisation infinie de la valeur. Il s'agit de penser un universel pluriel – des « universels » (Balibar, 2016) – moins une unité de la diversité que, plutôt, une diversité dans l'unité. Dans cette perspective, l'éducation et l'école ont un rôle essentiel – ontologique – à jouer en ce qu'elles sont précisément les voies pratiques de (re-)construction d'une véritable humanité qui soit moins prédatrice et oublieuse de son enracinement ontologique, immanent.

Plus précisément, c'est l'un des ressorts de la laïcité, mais d'une laïcité renouvelée cependant, ainsi que la réfléchit A. Tosel (2015) par exemple. Ce dernier suggère en effet une « idée rigoureuse et forte de la laïcité », qui ne se réduise pas, comme trop souvent aujourd'hui et en France tout particulièrement, à la lutte contre les intégrismes d'un culte (religieux) en particulier, tout en dérobant subrepticement, celui, cet autre intégrisme séculier mais faussement laïque, du néo-libéralisme. Il s'agit donc, pour lui, d'une laïcité qui préserve effectivement une liberté de conscience élargie « à la pluralité des cultures, à l'individualité des sociétés historiques et à la singularité des personnes » (Tosel, 2015, p. 86).

Cette laïcité appelle alors une refondation de l'école, en particulier de l'école publique comme « un lieu privilégié non pas pour [une] intégration dans une citoyenneté érigée en privilège national, mais pour une citoyenneté plurielle de personnes en transculturation » (cf. Fornet-

Betancourt, 2011) désignant ainsi « le mouvement de passage, de transition d'une culture à une autre par emprunts réciproques et par innovations conséquentes. » (Tosel, 2015, p. 78-79 ; je souligne) Ce dernier poursuit en soulignant que l'on entre à l'école « pour se former à travers la connaissance, pour cultiver l'appréhension de l'autre et former avec lui un esprit critique et autocritique réellement instruit de la diversité culturelle. » (Ibid., p. 79) Il ajoute, et ce point me paraît crucial, qu'elle est « un élément important dans la construction d'une démocratie-processus qui devrait remplacer la démocratie-régime » et que le monde dont l'école laïque devrait être l'exposition « ne peut plus être seulement celui des éléments dominants de la culture dominante » mais être tout à la fois « celui des éléments dominés de cette culture dominante elle-même et celui des cultures dominées ou marginalisées. » (Ibid.) Ma communication se propose donc de présenter cette critique de l'universel et du commun ainsi que sa proposition d'une laïcité de transculturation en s'efforçant d'en présenter un déploiement concret possible, en particulier dans le cadre de la formation des enseignant-es.

Mots-clés : universel, commun, laïcité, transculturation, Tosel

Axe 1 :

La philosophie avec les enfants comme paradigme d'une école philosophique

Edwige CHIROUTER
INSPÉ, Nantes Université, CREN ; Chaire UNESCO (France)

Résumé :

Face aux bouleversements contemporains – urgence écologique, crises démocratiques, mutations technologiques – il devient vital de repenser (pour agir) les finalités et modalités d'une éducation véritablement populaire, démocratique et humaniste au service d'un idéal émancipateur. Les recherches et expérimentations de la pratique de la philosophie avec les enfants – qui se développe depuis plus de 50 ans – participent de cet idéal régulateur. En France (mais ce n'est pas une exception), la philosophie n'est enseignée officiellement qu'en classe terminale des lycées généraux et technologiques mais pas professionnels qui n'y ont toujours pas droit. La philosophie est ainsi toujours aussi élitiste : interdite au moins de 18 ans et aux classes populaires. « Que nul n'entre ici s'il n'est géomètre », telle est la formule célèbre que Platon aurait fait inscrire au fronton de son Académie. L'histoire de cette discipline commence ainsi par un processus d'exclusion massif : à part les non-géomètres, les femmes, les classes populaires, les indigènes et les enfants ont été – et restent encore parfois – les grands exclus de la philosophie. Les mêmes arguments ont été inexorablement donnés dans l'histoire pour écarter une grande partie de l'humanité de cet exercice émancipateur : une « nature » biologique (ou sacrée) qui en rendrait certains/certaines « incapables » (par leur genre, leur âge, leur classe sociale, leur origine), le danger moral de les exposer à la pensée rationnelle, la nécessité de les « protéger » des questions délicates qui bouleversent l'ordre du monde, et enfin la dénaturation de la philosophie elle-même qui serait comme salie ou appauvrie s'ils/elles (malgré toutes ces mises en garde et avertissements) avaient l'audace de s'y aventurer quand même. Adultisme, patriarcat et colonialisme œuvrent ainsi main dans la main pour bloquer l'accès aux savoirs et aux pratiques émancipatrices qui pourraient bouleverser les ressorts de leur domination. Pourtant la démocratisation de la philosophie pour toutes et tous et dès le plus jeune âge est un impératif éthique et politique. Car la pratique de la philosophie peut forger des habiletés de pensée et une façon d'être au monde qui sont au cœur des processus d'émancipation (individuels et collectifs) et de l'exercice d'une citoyenneté véritablement éclairée : culture du jugement, ouverture d'esprit, goût pour la complexité, lucidité, mise en garde contre les dangers à la fois du relativisme et du dogmatisme, acceptation de notre vulnérabilité face aux grandes questions universelles et intemporelles.

À partir de recherches menées dans des contextes scolaires et éducatifs très variés à la fois en France et en Afrique – dans le cadre de la Chaire UNESCO sur la philosophie avec les enfants

- je montrerai en quoi ces ateliers offrent une expérience du commun – à travers le dialogue et la confrontation des points de vue – tout en ouvrant à une visée universelle, éthique et humaniste. En m'inscrivant dans une perspective à la fois philosophique, pédagogique et politique, je soulignerai que ces pratiques peuvent donner le paradigme d'une école philosophique construite sur le modèle des oasis de pensée arendtiens et de la résonance selon H. Rosa.

Mots-clés : philosophie avec les enfants, humanités, politisation de l'enfance, dialogue interculturel, émancipation

Axe 1 :

Repenser les humanités à partir de l'Afrique : désobéissance épistémique, déclosion et déprise décoloniale

Cheikh CISSÉ
Université de Montréal (Canada)

Résumé :

La réflexion que je tenterai de soumettre à votre attention s'articule autour de la pensée décoloniale, qui s'ouvre aujourd'hui à deux déplacements historiques majeurs. D'un côté, l'Europe n'est plus le centre du monde, et l'Afrique de sa part, et le Sud Global de manière générale, devient de plus en plus une scène privilégiée pour tout exercice d'enracinement de la pensée critique de l'autre côté. De sa part, Walter Mignolo insiste sur la nécessité épistémologique de désobéir le questionnement occidental du « réel », pour déchiffrer le caractère géopolitique des sensibilités et des savoirs (Mignolo, 2015).

Dans une complexité pareille, se positionner librement c'est de pouvoir dire « je pense », cependant, être conscient et répondre aux exigences de notre positionnalité c'est de pouvoir faire des limites de penser le soi. En effet, il n'y a pas de soi qui se situe hors d'un monde dont nous sommes tous selon Achille Mbembe (Mbembe, 2016). C'est vrai que les matrices de l'expérience historique humaine qui identifie nécessairement les politiques de liberté et de pensée ne sont pas partout les mêmes, mais également dire qu'une telle expérience de pensée ou de liberté est singulière ne veut pas dire qu'elle est intraduisible dans d'autres langages humains (Mbembe, 2016). En outre, la prise de conscience qui consiste à penser le monde à partir de l'Afrique, ainsi que la déclosion du monde se feront à travers un exercice d'africanisation de la question planétaire et d'assurer pleinement les conditions africaines de ladite question.

Dans la perspective de Dani Wadda, l'Afrikologie sert à assumer cet exercice. Pour Wadda, c'est une déprise décoloniale, où il ne s'agit pas de globaliser des questions territoriales, mais plutôt de déterritorialiser et de reterritorialiser, enfin de faire un « tout-monde » pour reprendre Edouard Glissant, or pour faire un universel vraiment universel dans un langage Bachirien, faisant référence à Souleymane Bachir Diagne (Diagne, 2016).

La réflexion que nous proposons ici, s'appuie sur l'Afrikologie de Wadda pour chercher à ouvrir de nouvelles possibilités de repenser et d'appréhender le « réel africain » en sciences humaines et sociales. C'est une revendication d'un paradigme africain des sciences sociales, qui ne serait pas nativiste, nationaliste ou indigéniste. Cependant, elle repose sur le postulat selon lequel il y aurait différents types d'humanité et qu'à chaque type d'humanité correspondrait un modèle épistémique propre (Mbembe, 2016), et une culture spécifique de questionner « le réel ».

Mots-clés : Afrique, humanités, désobéissance épistémique, Afrikologie et déprise décoloniale

Axe 1 :

L'imaginaire de déconstruction chez Serge Bilé

Kouamé Honoré DAGO
Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

Résumé :

Depuis le moyen-âge, le monde vit sous l'hégémonie occidentale. L'une de ses pires conséquences est la distorsion de l'histoire du monde à la seule gloire de l'Occident. Celle-ci crée et entretient une classification voire une hiérarchie de complexes sociaux, culturels et idéologiques. Ainsi il en est des dialectiques : Blanc contre Noirs, Puissances occidentales contre Tiers-monde, Démocraties contre Dictatures ou Etats voyous, etc. Pourtant, avec la montée des identités de plus en plus attachées à leurs singularités, toute falsification ou manipulation de leur histoire devient inacceptable. Ce « choc des civilisations » attise des guerres et suscite des idéologies anti-impérialistes telles les Cultural studies et les études postcoloniales qui encouragent la déconstruction. D'où notre intérêt pour l'imaginaire de Serge Bilé qui s'investit dans une révision de l'histoire au profit des Noirs. Comment son écriture permet-elle de restituer la participation oubliée des Noirs à l'Histoire du monde ? Cette écriture peut-elle être une solution à la manipulation impérialiste de l'histoire ? L'hypothèse est qu'une correction pertinente de la distorsion de l'histoire des Noirs et au-delà l'histoire tout court, par la déconstruction, est possible. Notre analyse du corpus de l'auteur s'organise en trois points : les sources de l'imaginaire (I), le fonctionnement de la déconstruction dans le corpus (II) et les enjeux de l'écriture (III). Pour ce faire, outre la posture postcoloniale, la sociocritique de Claude Duchet et l'imagologie de Daniel Henri Pageaux serviront de méthodes d'analyse. L'horizon d'attente est une compréhension des sources de l'imaginaire, sa réhabilitation des Noirs comme acteurs de l'histoire et au-delà, la considération de la démarche comme une solution pour une éthique de formation et éducative pour l'humanité.

Mots-clés : influences, déconstruction, histoire, réhabilitation, Noir

Axe 1 :

Que faire des écrits philosophiques d'Antonius Guillielmus Amo-Afer ? La question de l'universalisation d'identités s'offrant à nous avec une irréductible part d'indétermination

Stéphane DOUAILLER
Université Paris 8 (France)

Résumé :

« Tantum », tel fut le mot latin prononcé un 17 avril 1734 en conclusion de sa dissertation doctorale De humanae mentis apatheia par un Licencié en droit de l'Université de Halle qui était venu approfondir ses connaissances en médecine à l'Université de Wittenberg. « Tantum » : « Et voilà tout », « Voilà ce que je voulais dire sur ce sujet », traductions de Daniel Dauvois et de Simon Mougnol l'un et l'autre soucieux de rendre accessible aujourd'hui aux lecteurs français ce texte ancien d'à peine quinze pages. Il y eut d'autres traductions, en d'autres langues, toutes postérieures de plus de deux siècles à ce moment qui fit d'Anton Wilhelm Amo « le premier Africain à avoir obtenu un doctorat dans une université européenne ». Dans l'ensemble, les traductions brodèrent sur un vocabulaire qui est un vocabulaire académique convenu. « Tantum » fait en effet partie de cette langue-là, et il le fait d'autant plus que ce qui était à dire venait d'être dit. Sa tâche propre était d'annoncer qu'il n'y avait maintenant plus rien à ajouter, et que ce qui serait dit après, voire immédiatement après, relèverait déjà d'autres langues. Avec et après le mot de « Tantum », nous étions passés ailleurs. Sur quelque autre versant. Nous aurions dû commencer à rejoindre un espace distinct où le De humanae mentis apatheia d'A. W. Amo aurait pu faire l'objet de débats, de défenses, d'archivage, d'intégration dans quelque mémoire longue ainsi qu'on peut estimer normal et honorable qu'une institution savante telle que l'institution universitaire prenne à cœur de s'y employer. Puis – car c'est cela qui est arrivé, en fait, cela dont il demeure difficile de cerner ce qui aurait pu le rendre prévisible – tout autre chose encore : voir s'ouvrir, devant cette dissertation doctorale particulière, longtemps après le « Tantum » qu'elle avait prononcé, une multiplicité de portes allant de celle qui la convierait aujourd'hui à faire son entrée dans la philosophia perennis afin d'y prendre place aux côtés d'autres prémices des Lumières allemandes à recollecter (« Et voilà tout »), jusqu'à celle qui appellerait à compléter et instruire notre mémoire de l'expérience d'une subjectivation (« Voilà ce que je voulais dire sur ce sujet ») dont la visibilité partagée et épanouie requerrait à l'opposé que soit défaite, sur les lieux mêmes où elle s'est formée, l'idée d'une philosophia constituable de cette façon. Entre ces deux extrêmes un paysage étonnant. Un paysage qui insiste et se complète chaque jour, dans lequel le De humanae mentis apatheia, le Tractatus de arte sobrie et accurate philosophandi publié par A. W. Amo quatre ans plus tard ainsi qu'une dissertation antérieure et perdue sur « Le droit des Maures en Europe » continuent à défendre les thèses que ces écrits avaient énoncées mais à le faire dorénavant en présence de plaques commémoratives, de portraits peints, de biographies recommencées, d'une statue en pied devant un amphithéâtre de l'université de Halle, d'un roman, d'expositions, de performances artistiques, de polémiques initiées par des historiens, d'une rue et d'une station de métro rebaptisées de son nom à Berlin, etc., entre lesquels la contribution singulière d'A. W. Amo balance à tout moment entre survivance dans l'espace public et ambitieuse promesse d'avenir. On s'attachera à comprendre quels usages de notre mémoire philosophique

s'annoncent peut-être dans cette universalisation en cours d'une brève dissertation présentée dans le premier tiers du XVIIIe siècle dans une université qu'avait fondée, deux siècles plus tôt, un Prince Électeur de Saxe.

Mots-clés : espace public, philosophia perennis, expérience de subjectivation, mémoire, universalisation

Axe 1 :

Former au commun par l'éducation à la sexualité et à la reproduction humaine : les programmes de SVT au collège en Tunisie face aux besoins réels des élèves

Faten EL MEDDAH
Faculté des Sciences de Tunis, Université de Tunis El Manar (Tunisie)

Résumé :

Dans un monde traversé par des fractures multiples : sanitaires, sociales, technologiques, la question de ce que l'éducation transmet aux jeunes générations sur leur propre humanité devient centrale. La reproduction humaine et la sexualité, bien qu'appartenant à la sphère privée, ont des retombées sociales et collectives majeures. L'étude du Groupe Tawhida Ben Cheikh (GTBC) sur les jeunes Tunisiens de 15 à 24 ans révèle une pratique de la sexualité qui transcende les différences socio-économiques, accompagnée d'un déficit alarmant en matière de santé sexuelle et reproductive, exposant les adolescents aux risques de grossesses non désirées, d'infections sexuellement transmissibles (IST) et de violence sexuelle.

Le Plan National de Santé Reproductive et Sexuelle 2021-2030 projette l'accès universel à l'information en impliquant le Ministère de l'Éducation. Pourtant, l'enseignement de la reproduction humaine est abordé tardivement en 9ème année (14-16 ans) selon une approche exclusivement anatomophysiologique, traitant la contraception dans un cadre de planning familial et ayant supprimé depuis 2019 le thème des IST. La question centrale est donc : dans quelle mesure le curriculum des SVT au collège répond-il aux questionnements réels des élèves en pleine construction identitaire, sachant que tout curriculum doit s'articuler avec la vie quotidienne des apprenants (Roegiers, 2011) ?

Cette communication vise à analyser l'adéquation entre les contenus officiels du curriculum de SVT et les questionnements effectifs des élèves du collège en matière de reproduction et de sexualité. L'hypothèse est que le curriculum actuel, fondé sur une approche biologique réductrice et de plus en plus restreinte, ne forme pas au commun au sens d'une santé reproductive et sexuelle universelle et inclusive, laissant les élèves sans repères partagés pour affronter des risques réels.

La recherche mobilise une analyse qualitative des programmes de SVT au collège depuis 2006, combinée à une collecte et catégorisation des questions posées par les élèves, selon la démarche structuraliste de Bardin (2013). La santé sexuelle est envisagée au sens de l'OMS – non comme simple absence de maladie, mais comme bien-être global et approche positive et respectueuse de la sexualité, en lien avec les travaux récents sur l'éducation inclusive et les humanismes solidaires. L'analyse révèle que les questions des élèves relèvent principalement des domaines des représentations sociales à propos de la reproduction et de la sexualité (plus particulièrement celui des pratiques sexuelles, le socio-médical et le psychologique), domaines quasi absents du curriculum officiel. Ce dernier présente une restriction croissante sur la contraception et les IST, sans formation à un véritable commun éducatif autour de la santé reproductive. Cette absence constitue un facteur d'exposition aux dangers soulignés dans de nombreuses études. Les perspectives portent sur : (1) la révision du curriculum des SVT pour intégrer des valeurs favorables à une santé reproductive et sexuelle universelle et inclusive ; (2)

la transformation de la formation initiale et continue des enseignants pour leur permettre d'aborder ces sujets sans jugement, en favorisant un échange sain et la construction par les élèves de leurs propres opinions éclairées.

Mots-clés : former au commun éducatif, éducation à la sexualité et à la reproduction, curriculum des SVT, formation des enseignant.e.s

Axe 1 :

Environnement de la classe et construction de la citoyenneté : l'école primaire Richmond dans le comté de Cuyahoga (Ohio, États-Unis). Une étude de cas

Diome FAYE
Université Cheikh Anta Diop, Dakar (Sénégal)

Résumé :

En avril 2021, l'école Nueva a été reconnue par le Département de l'Éducation des États-Unis comme une école « California Green Ribbon School » et « Green Achiever », une distinction qui la consacre également comme une école « National Green Ribbon School ». Lancée en 2019, l'initiative d'éducation à l'environnement s'inscrit dans cette tradition et permet à l'école de renforcer sa sensibilisation à l'environnement, tant dans son fonctionnement que dans ses partenariats avec d'autres programmes et valeurs éducatifs clés, tels que la pensée conceptuelle, l'équité et la justice sociale, la citoyenneté mondiale et l'apprentissage socio-émotionnel. Le comté de Cuyahoga, deuxième comté le plus peuplé de l'Ohio, abrite Cleveland, sa principale ville. C'est l'un des comtés les plus diversifiés, avec une forte proportion de personnes non blanches. Cette diversité se reflète également dans les langues parlées à la maison. L'objectif de cette communication est d'expliquer comment l'environnement scolaire peut contribuer au développement des valeurs citoyennes, en prenant pour exemple l'école primaire Richmond, dans le comté de Cuyahoga.

Mots-clés : salle de classe, environnement, comté de Cuyahoga, citoyenneté, valeurs

Axe 1 :

L'éducation contemporaine et les affres de « la société du spectacle » : le recours à la conscience historique pour éduquer l'humanité qui vient au risque de l'humain

Alfred Romuald GAMBOU
Université Catholique de l'Ouest, Nantes (France) ; ENS de Brazzaville (Congo)

Résumé :

Dans son ouvrage emblématique de 1967, « La Société du Spectacle », Guy Debord dressait un constat impitoyable sur ce qui définit aujourd'hui nos sociétés, à savoir : le spectacle. Par spectacle, il entendait la façon qu'ont les sociétés modernes de presque tout penser que sous le régime de « la scission achevée à l'intérieur de l'homme » (Debord, 1992, p. 24). D'où leurs préférences caractéristiques : on préfère la représentation à la réalité, l'image à la chose, la copie à l'original, l'apparence à l'être, l'avoir au paraître, le profane au sacré. De là résulte la perte de l'unité du monde et l'expansion gigantesque de la marchandise dominant tout ce qui est vécu. En effet, analyse Debord, (Thèse 19) :

Le spectacle est l'héritier de toute la faiblesse du projet philosophique occidental qui fut une compréhension de l'activité, dominée par les catégories du voir ; aussi bien qu'il se fonde sur l'incessant déploiement de la rationalité technique précise qui est issue de cette pensée. Il ne réalise pas la philosophie, il philosophise la réalité. C'est la vie concrète de tous qui s'est dégradée en univers spéculatif (Debord, 1992, p. 23-24).

Cette spoliation a entrainé la disparition de ce qui a toujours défini l'essence de l'être humain : sa socialité tissée dans l'étoffe de la vie vécue et ses mystères. En ce sens l'analyse d'Olivier Rey traduit bien cette idée : « l'homme déchoit dans la mesure où il manque [désormais] à sa vocation, qui est accueil du mystère essentiel de toute chose et de lui-même » (Rey, 2003, p. 295). C'est dans cette même perspective que Giorgio Agamben a tenté à son tour de penser les caractéristiques, non seulement de cette « communauté qui vient » (que Guy Debord avait appelée la société du spectacle), qui est en réalité en cours, et l'irrémédiable indétermination échappant à toutes prises qui caractérise désormais le principal acteur de cette communauté et qu'Agamben appelle : « l'Homme quelconque » dit aussi ordinaire. Car, cette absence de toutes prises éclaire assez bien cette caractéristique évocatrice qu'Agamben lui attribue, « l'irréparable » (Agamben, 1990). Pour lui, l'irréparable est le caractère de cet « être quelconque » désormais dépourvu d'une voûte métaphysique, moins encore d'une spiritualité, et qui se trouve ainsi livré sans issue à lui-même ou plutôt à son « être-ainsi » (Agamben, 1990, p. 45). En effet, si dans le monde classique, être et agir, ontologie et praxis étaient étroitement liés, dans le contexte de cet « être quelconque » ou dans ces sociétés du spectacle, tout ceci fait désormais cavalier seul. Tant il est vrai que « L'action humaine n'est plus fondée dans l'être (mais dans la volonté) : c'est pourquoi elle est libre, c'est-à-dire condamnée au hasard et à l'aléatoire » (Agamben, 2019, p. 130). La société du spectacle est bien le lieu de l'effondrement de toute orientation portant sur ce qui a du véritable sens, de même elle est le lieu de la disparition de toute idée de nécessité et de contingence, ces tourments qui ont longtemps animé la pensée occidentale. En ce sens, l'irréparable devient le caractère éminemment nouveau de « cet être

quelconque » qui, exposé et abandonné à lui-même, n'a pour refuge possible que « son être-ainsi » ou son « être-tel ».

C'est cet état des lieux d'appauvrissement de la vie de l'esprit que représente notre situation historique présente qui nous amène ici à examiner les défis auxquels on se trouve confronté quand il s'agit de penser l'éducation contemporaine. Tel est le contexte à partir duquel émerge la question de cette recherche : à quels savoirs recourir pour penser l'éducation de l'humanité qui vient telle qu'elle se trouve exposée au risque de l'humain ?

Notre hypothèse mise sur l'idée que le recours à la connaissance historique et/ou à la conscience historique comme matériaux capables de redonner à la culture ses ressorts intelligibles et mobilisateurs pour penser l'éducation de l'humanité qui vient. Tant il est vrai que la culture prise comme « l'effort par lequel on prépare l'esprit à mener une vie intellectuelle adulte, normale, riche, féconde… […] Elle apparaît alors comme un certain bagage de connaissances déposé dans l'esprit, un ensemble de matériaux que celui-ci pourra reprendre, utiliser dans ses synthèses futures » (Marrou, 1983, p. VII) est, en ce sens, indispensable pour tout véritable projet d'éducation.

On l'aura compris, cette recherche a une portée ontologique. Elle a pour objectif de montrer que derrière cette perte de l'unité du monde et celle de la vocation de l'Homme de répondre tout autant, de lui-même que du monde, il est possible de redonner, par l'éducation, à chaque nouveau-venu, les matériaux capables d'éveiller en lui les pouvoirs émancipateurs et contributeurs à son engendrement continu. En ce sens, cette éducation qui vient, ne peut pas avoir pour principale vocation que « d'amener les jeunes à la lumière, mais [plutôt] de leur apprendre à voir dans l'obscurité – dans « la nuit du passé vivant où résonne l'appel à hériter pour l'avenir » » (Ingold, 2025, p. 207). L'article proposera, dans cette direction, quelques modalités pratiques.

Mots-clés : philosophie de l'éducation, société du spectacle, l'Homme quelconque, l'irréparable, la conscience historique, l'éducation qui vient

Axe 1 :

L'éducation à la conscience écologique des jeunes à la lumière de l'éthique de la responsabilité de Hans Jonas

Laurent GANKAMA
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

Résumé :

La présente contribution se propose de scruter et d'exposer les ressorts de l'éthique de la responsabilité de Hans Jonas comme base qui permettrait de penser la possibilité de mettre en œuvre une éducation à la conscience écologique des jeunes. Dans le contexte du monde actuel, marqué et secoué par la survenue et l'extension de la crise environnementale, illustrée par l'avènement des changements climatiques et du réchauffement de la planète, générés par les effets destructeurs de l'action démesurée et imprudente de l'homme sur la nature sous l'impulsion des pouvoirs accrus offerts par le développement technologique et devant les dangers et menaces que représente cette crise sur le présent et l'avenir de la planète et de l'humanité, il s'impose le besoin et l'urgence de mettre en place les conditions et mécanismes propices pour cultiver la conscience écologique chez les hommes en général et les jeunes en particulier. De ce point de vue, l'éthique de la responsabilité théorisée par Hans Jonas apparaît comme une piste considérable et une base à partir desquelles il est possible de mettre en œuvre, aussi bien au niveau familial, communautaire qu'au niveau scolaire et universitaire, un plan d'éducation à cette conscience écologique. Ce plan consistera à conscientiser les jeunes, qui représentent la couche majoritaire et la plus active de la population, sur la nécessité de changer leur rapport au monde, de comprendre les enjeux cruciaux et vitaux de la préservation de l'environnement, en tant que socle et condition de la vie et de la survie des êtres humains. L'impératif éthique formulé par Hans Jonas, qui invite l'homme à agir de telle manière que « les effets de son action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre » (Jonas, 1991, p.10) devrait servir de repère éducatif et pédagogique pour amener les jeunes à développer la culture de l'écocitoyenneté et de la connexion directe avec le monde naturel, à travers l'immersion régulière dans des espaces verts, dans le cadre des programmes de formation scolaire et universitaire, à se donner les moyens d'agir au profit de la protection et de la préservation de la nature, par une gestion rigoureuse des déchets et de l'énergie, par l'engagement concret et dynamique dans les activités de jardinage, de reboisement, d'afforestation. Ces actions citoyennes contribueraient à soutenir et à renforcer l'éducation à l'environnement, par l'environnement, dans l'environnement et pour l'environnement, afin de rendre les jeunes conscients et responsables de la vie et de la survie de la planète et des générations tant présentes que futures.

Mots-clés : éducation, jeunes, conscience écologique, éthique de la responsabilité, environnement, survie

Axe 1 :

Former au commun dans un monde incertain

Anoir KOUKI
Université de Jendouba (Tunisie)

Résumé :

Les crises contemporaines écologiques, technoscientifiques, démocratiques et anthropologiques interrogent en profondeur les finalités de l'éducation et la nature des savoirs transmis aux jeunes générations. Face à l'incertitude croissante, à la fragmentation des rationalités et à la montée de discours technicistes ou autoritaires, se pose avec acuité la question suivante : quels savoirs sont aujourd'hui légitimes et nécessaires pour former des sujets capables de comprendre le monde commun, de le juger et d'y agir de manière responsable ?

Cette contribution s'inscrit dans cette interrogation philosophique à partir d'une recherche doctorale menée dans l'enseignement secondaire tunisien, fondée sur la mise en projet d'une question socioscientifique vive (QSV) portant sur les organismes génétiquement modifiés (OGM). Située à l'intersection du scientifique, du politique et de l'éthique, cette controverse constitue un terrain privilégié pour analyser la manière dont les savoirs se construisent dans un monde traversé par les risques de l'humain. Dans le prolongement de Hannah Arendt (2011), l'éducation est ici pensée comme une responsabilité à l'égard du monde, consistant à introduire les nouvelles générations dans une réalité commune tout en leur donnant les moyens de la renouveler sans la détruire. Or, ce monde commun est aujourd'hui traversé par des controverses où s'entrelacent savoirs scientifiques, choix techniques, intérêts économiques et décisions politiques. Les questions socioscientifiques vives (QSV) apparaissent alors comme des lieux privilégiés pour penser l'éducation à l'épreuve des risques de l'humain.

La problématique centrale consiste à interroger en quoi les QSV, lorsqu'elles sont abordées par des dispositifs d'enquête dépassant le cadre scolaire, permettent de faire émerger des savoirs du commun : des savoirs non stabilisés, hybrides, situés, qui articulent faits, valeurs, expériences, délibération collective et éthique de responsabilité (Jonas, 1990). L'hypothèse défendue est que ces savoirs, irréductibles aux disciplines scolaires classiques, constituent une réponse éducative possible à la crise de la pensée simplificatrice et à l'appauvrissement du jugement critique.

Le cadre théorique mobilise les travaux de John Dewey sur l'enquête comme forme d'expérience démocratique, ceux d'Edgar Morin sur la pensée complexe et les savoirs nécessaires à l'avenir (Morin, 2015 ; Nedelec, 2018), ainsi que les analyses des questions socioscientifiques comme lieux de tensions entre rationalité scientifique, intérêts sociaux et choix politiques (Albe, 2008 ; Legardez & Simonneaux, 2006 ; Simondon, 2012 ; Kouki, 2020). Sur le plan méthodologique, l'étude repose sur une analyse qualitative multiniveaux d'un dispositif d'enquête collective impliquant des lycéen·nes et une pluralité d'actrices et acteurs sociaux.

Les résultats mettent en évidence que les dynamiques d'enquête, structurées par des effets de « boule de neige » et de « boule de billard », conduisent les élèves à expérimenter la conflictualité des savoirs et la nécessité de la délibération. Ces expériences participent à la

formation d'un jugement pratique et d'une conscience politique émergente, en permettant aux élèves de se situer comme sujets pensants et agissants au sein du monde commun.

Former l'humanité qui vient, ce n'est pas seulement préparer à l'adaptation, mais cultiver une capacité à juger, à résister aux simplifications et à imaginer collectivement des futurs habitables. Les questions socioscientifiques constituent ainsi un horizon éducatif majeur pour répondre aux risques de l'humain sans renoncer à l'exigence démocratique. Ainsi, la contribution défend l'idée que l'éducation aux risques de l'humain passe par une réélaboration des savoirs éducatifs, conçus non comme des certitudes à transmettre, mais comme des outils de pensée pour habiter un monde incertain.

Mots-clés : éducation aux incertitudes, questions socioscientifiques vives, agir citoyen, émancipation, démocratie éducative

Axe 1 :

Éducation aux risques écologiques et éthique des besoins des générations futures

Kizito Tioro KOUSSÉ
Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou (Burkina Faso)

Résumé :

L'humanité d'aujourd'hui est en mode risques complexes et en situation perpétuelle d'urgence. Les sociétés humaines modernes se développent en s'anéantissant et en détruisant les conditions indépassables de l'existence terrestre. L'environnement, cet « être social » qui conditionne l'existence est instrumentalisé au point de le mettre en état de dysfonctionnement grave. Malheureusement, les êtres humains peinent à trouver la solution aux effets nuisibles de l'anthroposphère et du déploiement de leur propre puissance qu'est la technoscience sur l'environnement. L'existence terrestre est menacée, et les risques de l'impossibilité de la vie sur terre sont grandissants. Que deviendront les générations futures ? C'est un tel contexte qui a motivé notre présente réflexion. Notre objectif est de rendre effective la conscience communautaire et écologique à travers l'éducation environnementale. La conscience communautaire et les repères écologiques partagés pour la sauvegarde de l'environnement, condition de l'existence terrestre, ne sont pas encore une réalité, d'où l'exposition de l'humanité présente et future à des risques multiformes, complexes et interconnectés. Les risques sont inventés, diversifiés, accentués et entretenus par les modes de vie qui ne sont pas une fatalité. C'est ce qui justifie le thème « Éducation aux risques écologiques et éthique des besoins des générations futures ». Comment promouvoir l'éducation à l'environnement (EE) des générations actuelles de façon à les aider à changer de comportement et à agir de façon responsable dans leur rapport à l'environnement et aux générations futures ? L'hypothèse est la suivante : L'environnement est un bien commun et doit être habitable, vivable et fiable pour toutes les générations. Une génération n'a pas le droit de le mettre en état de dysfonctionnement profond. L'éthique des besoins des générations futures se veut une éducation aux risques auxquels l'humanité s'expose aujourd'hui et demain sous l'angle de l'instrumentalisation abusive de l'environnement, ce bien commun qui transcende les générations humaines et leurs spécificités qui relèvent de la contingence. Résultats : l'éthique des besoins des générations futures dépasse les générations humaines en intégrant les non humains naturels et non animaux dans la communauté morale et la responsabilité envers les générations futures. Les perspectives que nous en dégageons sont : la systématisation de l'éthique des besoins des générations futures comme une éducation permanente aux risques du futur, à l'effectivité de la conscience écologique qui conduit au changement de comportement qui prenne en compte les générations futures, et à la compréhension de l'environnement comme un « être social » indispensable à l'existence de toutes les générations humaines sans exception aucune.

Mots-clés : éducation environnementale, risques écologiques, éthique, besoins, générations futures

Axe 1 :

Quelle place et quelle contribution de la philosophie africaine dans la formation de la pensée critique contemporaine ?

Abel KOUVOUAMA
Laboratoire ITEM, Université de Pau et des Pays de l'Adour (France)

Résumé :

Je pars de l'idée selon laquelle le penser philosophique est un exercice et une méthode spécifiques à côté d'autres méthodes propres aux autres disciplines des sciences humaines et sociales. Que le penser philosophique se déploie à la fois à travers l'universalité de la réflexion et les modes spécifiques du philosopher ; et que l'une des spécificités du penser philosophique est la quête de vérité et la réflexion critique du sujet de connaissance sur l'autre, sur le monde humain, sur la nature végétale et animale ; car, par la démarche de pensée critique et l'énonciation d'un discours rationnel, la philosophie permet à celui qui le délivre dans le travail analytique, d'exprimer des manières de dire et des manières de faire en tant que catégorie d'analyse et catégorie de pratique. En matière d'enseignement et de recherche, l'accord minimum de tous les travailleurs du concept repose sur l'acquisition d'un capital commun de concepts, de méthodes et de procédures de vérification pour former au commun et à l'universel les apprenants, en apposant un regard critique et un sens nouveau sur d'autres sens sédimentés à travers la permanence de la réflexion philosophique. En prenant en compte l'idée d'une interdépendance des nations, des sociétés et de l'interdisciplinarité des savoirs dans un monde globalisé, la réflexion entreprise dans ma communication sur la philosophie africaine, considérée aussi bien dans l'activité d'enseignement que de recherche, s'emploie à montrer que celle-ci poursuit un double objectif à savoir, former l'homme, émanciper le citoyen et apprendre à être libre par l'exercice de la réflexion philosophique.

L'objet de ma communication consiste à restituer une partie du travail réflexif et d'écriture que des collègues et moi avons entrepris depuis longtemps dans la rédaction du manuel interafricain de philosophie comportant vingt-cinq notions appuyées par des textes dont la parution est prévue en juillet 2026 à Abidjan (Côte d'Ivoire). Comme il est écrit dans ce manuel interafricain, « la démarche philosophique illustre cette idée qu'affronter le doute plutôt que se reposer paresseusement et dogmatiquement sur les idées reçues, s'interroger sur les motifs que l'on a de croire ce que l'on croit – et qui sans examen critique ou l'épreuve du doute et de questionnement – est le signe d'une recherche authentique de la vérité. Philosopher, c'est mettre la parole au service de la pensée (…) C'est aussi la revendication d'un droit à l'activité théorique et pratique. Le droit à la philosophie se revendique comme le pouvoir de dire non, de soumettre toute chose au libre et souverain examen de la raison, de ne l'accepter que pour autant qu'on l'aura fondé en raison (…) La philosophie est aussi un apprentissage de la communication. Parler pour se parler et en parlant mettre chacun de l'ordre dans sa parole, dans sa pensée et dans la pensée commune. De cette éthique procède la mise en question, la déconstruction de l'opinion que chaque philosophe instruit (…) La philosophie est expression de la liberté, la revendication d'une philosophie africaine exprime la nécessité de démontrer l'existence d'une tradition et d'une modernité de la liberté de penser dans les sociétés africaines ». On s'avisera alors de montrer que la philosophie africaine comme toute philosophie, en tant

qu'exigence d'esprit critique et d'humanité, est un foyer de prise de conscience, de conception et de cristallisation de la culture universelle.

Mots-clés : manuel de philosophie, formation, philosophie africaine, universel

Axe 1 :

Quels communs investir pour une formation au commun et à l'universel ?

Samia LANGAR · Alain KERLAN
Laboratoire ECP, Université Lumière Lyon 2 (France)

Résumé :

La notion de « commun », qu'il faudrait écrire au pluriel, « les communs », soulève de nombreuses espérances chez tous ceux et toutes celles que préoccupe l'avenir d'une humanité exposée aux conséquences de sa propre hybris. Elle porte l'espérance de surmonter l'effacement, la dévalorisation, l'effondrement de l'universel.

Notre communication se propose d'analyser la prétention et l'espérance placée dans la notion de commun dans sa capacité à surmonter la crise de l'universel.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur cette crise de l'universel et ses raisons, puis sur le diagnostic lui-même. De quoi la crise de l'universel est-elle la crise ? Nous montrerons qu'elle recoupe les problématiques de l'identité et de la reconnaissance. Puis nous tenterons de comprendre si et comment la notion de « commun » permet de renouveler et redynamiser l'universel. Sur ce chemin, la première difficulté est bien cette notion de « commun » elle-même, et l'usage qui en est fait. Que faut-il entendre par « commun » ? D'un côté, le « commun » fait écho au bien commun, à l'idéal « communiste ». Comme le souligne Jean-François Dupeyron (2024), la popularité nouvelle de cette notion est une tentative de parade face à l'extension de la prédation capitaliste néolibérale à des secteurs de la vie humaine de plus en plus étendus. De l'autre, on ne peut ignorer la revendication d'un commun de l'entre soi, un commun autocentré et excluant (Axel Honneth, 2006), instrumentalisé au même titre que l'universel, comme c'est le cas en France de la laïcité instrumentalisée pour un pseudo-commun rejetant l'islam. Le commun peut alors jouer le rôle longtemps confié à l'universel colonial, érigeant le modèle occidental en absolu.

Dans un second temps, après cette tentative de clarification philosophique, nous nous situerons sur le plan éducatif : Quelles formations aux communs ? Notre boussole sera la conception de la culture développée par Paul Ricoeur dans un texte de 1965 : « Tâches de l'éducateur politique ». Dans ce texte, le philosophe, dans une réflexion qui ne veut rien lâcher de la vocation philosophique à l'universel, mais convaincu que son avènement est dans le particulier, invite à considérer l'humanité comme un seul homme, et à examiner le lieu de cet avènement, la culture, les cultures, c'est-à-dire le « phénomène de civilisation », selon son expression. Ce phénomène existe dans toute l'humanité, quelles que soient les différences culturelles. La civilisation telle que l'analyse Ricoeur comporte trois dimensions, trois strates : 1) celle des savoirs et des techniques : toute civilisation construit des savoirs et des techniques nécessaires à la vie et à la survie humaine ; 2) celle des institutions : toute civilisation invente des institutions pour gérer la vie collective, sociale et politique, culturelle, et intégrer les vies individuelles ; 3) celle que Ricoeur considère comme la plus profonde, celle d'où procède la singularité de chaque culture, le noyau imaginaire. Nous considérons que ces trois strates relèvent d'une éducation à des communs spécifiques. Ce second temps de notre propos nous conduira ainsi à explorer la diversité des terrains sur lesquels doit se décliner la formation aux communs : le

commun de l'outillage scientifique et technique, le commun des institutions, commun social et politique, le commun de la culture, le commun de l'art et de l'imaginaire.

Mots-clés : interculturalité, reconnaissance, identité, universel, crise

Axe 1 :

Repenser les savoirs à l'ère des risques globaux : vers une refondation interdisciplinaire de l'éducation

Noureddine MBARKI
Docteur en philosophie politique (Tunisie)

Résumé :

Le contexte contemporain est marqué par une intensification des crises globales : dérèglement climatique, recompositions géopolitiques, montée des régimes illibéraux, creusement des inégalités et expansion rapide des technologies numériques et de l'intelligence artificielle. Ces transformations affectent profondément les conditions de production, de transmission et d'appropriation des savoirs, mettant en tension les cadres traditionnels de l'éducation.

Dans ce contexte, une question centrale se pose : comment penser une refondation des savoirs éducatifs à l'heure où les conditions mêmes de possibilité de la connaissance – entre automatisation cognitive, fragmentation informationnelle et crises systémiques – semblent fragiliser la formation du jugement autonome, au point de remettre en question non seulement les contenus à enseigner, mais aussi la fonction anthropologique et politique de l'éducation ?

L'objectif de cette contribution est d'analyser les conditions d'une telle refondation à partir d'une approche interdisciplinaire. L'hypothèse défendue est que la complexité des enjeux contemporains rend insuffisante l'organisation classique des disciplines et exige une recomposition des curricula autour de savoirs transversaux, critiques et réflexifs.

Sur le plan théorique, cette réflexion s'inscrit à l'intersection des sciences de l'éducation, de la philosophie politique et des humanités critiques. La méthodologie adoptée repose sur une analyse conceptuelle des transformations contemporaines des savoirs et de leurs implications éducatives. Les résultats mettent en évidence la nécessité d'articuler trois dimensions fondamentales : (1) des savoirs écologiques et systémiques permettant de comprendre l'interdépendance des phénomènes globaux ; (2) des compétences critiques favorisant le discernement face aux discours simplificateurs et aux usages non régulés des technologies numériques ; (3) une formation éthique et politique visant à développer l'autonomie, la responsabilité et la capacité d'action des individus. Cette contribution plaide ainsi pour une refondation de la nomenclature des savoirs éducatifs, intégrant de nouvelles disciplines telles que les humanités environnementales et l'éthique du numérique, tout en réactivant les ressources critiques des humanités classiques. Elle ouvre des perspectives pour une éducation capable de former des citoyens éclairés, aptes à penser et à agir dans un monde complexe.

Mots-clés : éducation, interdisciplinarité, pensée critique, éthique du numérique, savoirs globaux

Axe 1 :

Formation des enseignants : relever les nouveaux défis au commun

Antoinette NGA MVONDO ATANGANA
Université d'Ebolowa (Cameroun)

Résumé :

À l'horizon des mutations anthropologiques, numériques et géopolitiques qui redessinent les contours de l'humanité contemporaine, la formation des enseignants s'impose comme un site privilégié de réflexion philosophique et pédagogique. Cet article s'inscrit dans le cadre de l'Axe 1 de l'appel à communication « Former au commun et à l'universel. Éduquer l'humanité qui vient au risque de l'humain », en interrogeant les savoirs à construire et la nouvelle nomenclature de l'enseignement face à une hétérogénéité croissante des publics, une exigence accrue d'équité et une transformation digitale sans précédent. La problématique centrale est la suivante : comment les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants peuvent-ils se renouveler sans demeurer prisonniers de modèles disciplinaires et institutionnels devenus obsolètes ? Cette interrogation engage une tension fondamentale entre universalité des savoirs et singularité des contextes locaux, entre innovation pédagogique et préservation du lien social ; ces tensions que nous nommons, à la suite de Ricœur et Habermas, le « risque de l'humain » : vulnérabilité assumée, altérité reconnue, incertitude traversée. L'hypothèse directrice soutient que la collaboration étroite entre formateurs d'enseignants et institutions universitaires constitue le levier décisif pour concevoir des formations adaptées aux besoins réels des élèves et de leurs communautés. Une telle co-construction, ancrée dans la pratique réflexive au sens de Perrenoud et d'Altet, permet de développer des compétences éthiques, collaboratives et réflexives chez les futurs enseignants, ouvrant ainsi la voie à une éducation plus équitable et efficace. Sur le plan méthodologique, l'article conjugue trois approches : une analyse systématique de la littérature internationale ; l'étude de cas de programmes innovants, partenariats université-terrain en Afrique subsaharienne, dispositifs hybrides post-pandémie, initiatives inclusives et numériques ; et la proposition d'une approche intégrative fondée sur la co-formation et l'innovation contextuelle. Les résultats tracent des perspectives concrètes : l'émergence de nouvelles disciplines : éducation au commun, didactique de l'universel contextualisé et une refonte de la nomenclature de l'enseignement intégrant explicitement la dimension éthique et communautaire. En définitive, cet article contribue à une refondation philosophique et pratique de la formation des enseignants, capable d'accompagner l'humanité qui vient sans en occulter ni les risques ni les potentialités.

Mots-clés : collaboration université-formateurs, éducation au commun, équité éducative, défis éducatifs contemporains, formation des enseignants, innovation contextuelle

Axe 1 :

Savoirs locaux, transformations technologiques et nouvelle pédagogie du développement durable de l'humanité

Philippe NGUEMETA
Université de Yaoundé I (Cameroun)

Résumé :

Ce texte est une réflexion d'ordre pédagogique sur les enjeux d'une éducation contextualisée et les modèles éducatifs contemporains capables de soutenir une nouvelle conception du commun et de l'universel. Il analyse les nouveaux savoirs nécessaires pour former et éduquer les Africains au développement endogène, un modèle de croissance fondé sur les ressources, les cultures et les dynamiques internes du continent. Dans un contexte marqué par les héritages coloniaux, les ruptures épistémiques, les transformations technologiques et les défis socioéconomiques, l'éducation apparaît comme un catalyseur essentiel pour reconstruire les fondements d'un développement autonome. L'étude présente divers cadres théoriques et pédagogiques, dont l'éducation contextualisée, les savoirs locaux, les pédagogies critiques africaines, l'innovation numérique, l'entrepreneuriat endogène et les éducations citoyennes. Elle montre que la valorisation des connaissances autochtones, l'intégration des compétences contemporaines et la construction d'une vision africaine du progrès constituent les piliers d'un modèle éducatif apte à soutenir un développement durable, inclusif et souverain.

Dans le cadre de cette recherche, nous mettons d'abord en évidence les limites des modèles pédagogiques hérités des structures éducatives coloniales qui visaient davantage l'administration que la transformation sociale. L'enjeu étant de mieux comprendre pourquoi les penseurs africains tels qu'Amílcar Cabral, Joseph Ki-Zerbo ou Cheikh Anta Diop insistent sur la nécessité de partir du réel africain pour construire un développement authentique. Ensuite, nous présentons le rôle des technologies modernes et d'une éducation entrepreneuriale contextualisée (création de petites et moyennes entreprises). Enfin, nous examinons l'impact d'une pédagogie critique sur les savoirs autochtones africains et les pistes de la construction d'une vision collective du progrès.

Mots-clés : développement durable et inclusif, éducation contextualisée, l'universel, pédagogies critiques africaines, savoirs locaux

Axe 1 :

Éduquer au savoir-vivre environnemental à partir de la philosophie Ubuntu

Noumoutiè SANGARÉ
Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou (Burkina Faso)

Résumé :

À l'aube de son existence, l'humain est apparu dans une faiblesse originelle face à la nature. Frappé d'un inachèvement biologique au contraire des autres animaux, mais perfectible (Rousseau, 1992), oublié dans le partage divin des armes naturelles (Platon, Protagoras, 2020), avec son petit qui est obligé de passer par une longue phase d'adaptation, l'homme était le roseau le plus faible de la nature (Pascal, 2011). Il dépendait de la nature qui le sustentait et qui pouvait l'écraser. Mais cette faiblesse originelle a été renversée par la pensée, l'invention des outils et la culture (Leroi-Gourhan, 1965) comme des prothèses qui suppléent à sa déficience. Malheureusement, ce renversement s'est matérialisé par une surexploitation de la nature par l'homme qui l'a soumise à ses desiderata sans égards au risque de péril collectif dont les signaux se manifestent en permanence. Ainsi, le mythe universel du progrès charrié par la science est devenu un antihumanisme. Le face-à-face de l'homme avec la nature, y compris sa propre nature qu'il manipule à son gré, s'est radicalisé. Le péril de la nature a atteint un niveau paroxysmique tel que l'extinction de toute vie sur terre à un horizon proche n'est pas à exclure. De l'homme menacé par la nature à la nature menacée par l'homme, aucun des deux termes de la proposition ne joue en faveur de l'équilibre de la vie sur terre. Il faut une alternative qui est nécessairement celle d'un rapport symbiotique. L'intention fondatrice de cette communication est de montrer que la philosophie Ubuntu qui met l'accent sur l'interconnexion et l'interdépendance entre les individus et leur environnement, enseignée à l'humanité future, peut permettre de passer d'une vision anthropocentrée destructrice à une approche holistique où l'homme et la nature prospèrent ensemble. Il s'agira dans un premier moment de faire l'état des lieux du péril environnemental avant de montrer dans un second temps que les perspectives que dégage la philosophie Ubuntu peuvent aider à l'endiguer. Enfin, dans un dernier moment, il sera question d'explorer les perspectives de la didactisation de la philosophie Ubuntu dans l'éducation environnementale.

Mots-clés : nature, humanité, destruction, Ubuntu, symbiose

Axe 1 :

Comment faire pour freiner la disparition de l'humain ?

Ridha TLILI
Institut National du Patrimoine, Tunis (Tunisie)

Résumé :

J'aborde dans cette communication quatre aspects que je considère importants par leurs liens avec la violente actualité qui nous survole ces derniers temps et surtout par leurs liens avec le futur de l'humain et de l'humanité :

- Les conflits armés ;
- Le droit international ;
- Les droits de l'Homme ;
- La justice sociale.

Et l'éducation comme un élément de réponse à ces principes éthiques et philosophiques au service de l'humain.

Je ne vous dis rien de nouveau si je vous annonce que le monde progresse vers l'inhumain. Je ne vous dis rien de nouveau si je qualifie l'universalisme d'aujourd'hui d'illusion ou d'utopie lointaine.

Je ne vous dis rien de nouveau non plus si je prétends que l'universel est malmené en permanence par la loi du plus fort, par l'esprit guerrier qui se nourrit en priorité des impératifs géopolitiques néocolonialistes.

Dans ce contexte, les pays pauvres ou faibles militairement ne disposant pas de moyens de communications avancés se trouvent en marge de la civilisation dite universelle. Une civilisation qui tourne le dos à ses propres valeurs éthiques.

- En effet, que reste-t-il de la Charte des Nations Unies signée en 1945 dont l'objectif principal est de « sauver les générations futures des fléaux de la guerre » ? Cet objectif si proche de l'humain a été violé et défiguré des centaines de fois notamment par les puissances coloniales. Rien qu'en 2024, la planète a connu 61 conflits armés visant les populations civiles. Ces actes guerriers ont servi dans un premier temps à déshumaniser l'humain par l'intermédiaire des médias qui transforment les crimes contre l'humanité en spectacles ;
- Que reste-t-il aussi du Droit international qui constitue un langage commun, une avancée vers l'humain au niveau des relations internationales, concrètement devant les juridictions intergouvernementales permettant d'éviter l'application systématique de la loi de la jungle, la loi du plus fort ?

Aujourd'hui ce Droit est menacé par certains pays et par de nombreuses idéologies influentes et très actives qui prônent la non-incrimination des génocides, l'impunité totale des auteurs de crimes de guerre et de crimes contre l'humanité et la banalisation de la discrimination raciale.

Cette mouvance porte en elle la négation de l'histoire de l'esclavage et du colonialisme, du fascisme et de tout ce qui a été entrepris à l'encontre de l'humain.

- Par ailleurs la Déclaration universelle des Droits de l'homme adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1948, l'un des principaux piliers de l'humanisme institutionnel considéré comme étant l'un des plus grands acquis depuis la défaite du fascisme en 1945, fait l'objet aujourd'hui de violentes critiques allant jusqu'à la mise en cause de certains droits élémentaires de l'homme, cela se passe même dans les pays traditionnellement démocratiques. Est-ce une dérive conjoncturelle ou une marche vers un autoritarisme universel appuyé et soutenu par les nouvelles industries de la communication et du savoir ?
- Enfin la justice sociale comme fondement de la construction d'une société à l'échelle humaine, là encore les droits économiques sociaux et culturels sont bafoués, les revendications syndicales sont considérées par les pouvoirs en place partout dans le monde comme la principale source du désordre et de la désobéissance. Pourtant le Pacte International relatif à ces droits existe depuis 1966 ratifié par 171 pays visant à garantir les conditions de vie dignes incluant le travail, l'éducation, le logement, la santé… En fait il s'agit de protéger la dignité humaine au quotidien en garantissant l'accès aux besoins élémentaires évitant à l'homme d'être en marge de l'humain.

Toutes ces déclarations, conventions et résolutions émanant des Nations Unies visant à construire un humain universel se trouvent aujourd'hui menacées par une nouvelle mondialisation basée sur la puissance économique, militaire et médiatique soumise aux courants populistes imposant selon Z. Bauman : « une modernité liquide, habitée par un humain jetable », déraciné, individualisé, méfiant, intériorisant le sentiment d'insécurité permanente s'éloignant ainsi de l'humanité.

Freiner ces dérives, est un impératif politique et philosophique, je pense que l'éducation de l'humanité est l'alternative culturelle la plus durable et la plus appropriée pour protéger l'humain des fragmentations et des violences. Promouvoir l'éducation pour favoriser l'émergence d'une prise de conscience critique relative aux desseins et aux objectifs de cette mondialisation. Il est urgent aussi de proposer un enseignement civique adapté aux nouveaux défis dans les institutions scolaires et ailleurs basé sur les thématiques suivantes :

- L'humain universel, le rejet de toutes formes de discrimination ;
- Le pacifisme et l'antimilitarisme comme une valeur humaine ;
- La protection des droits universels de l'homme ;
- La valorisation et l'application des droits économiques sociaux et culturels.

Mots-clés : droits humains, droit international, justice sociale, universalisme, éducation à la paix

Axe 1 :

Développer la lucidité informationnelle en classe de FLE par l'analyse de formats vidéo courts issus de TikTok : le cas d'une publication de l'Organisation mondiale de la santé

Ghania YAHIA
Université Abbès Laghrour, Khenchela (Algérie)

Résumé :

L'émergence des réseaux sociaux numériques a profondément transformé les pratiques informationnelles des apprenants de FLE. Les formats courts, notamment, requièrent un régime d'attention fondé sur la concision, l'intensité émotionnelle et la transmission algorithmique déterminée. Dans de tels contextes, le développement d'une compétence numérique informationnelle dépasse la simple différenciation entre le vrai et le faux, elle fournit également une compréhension et une interprétation de la manière dont les messages influencent leurs récepteurs indépendamment de leur véracité. C'est dans cette perspective que s'inscrit l'idée de lucidité informationnelle, considérée comme la compétence d'examiner les processus émotionnels, sémiotiques et algorithmiques influençant l'interprétation du message.

Cette contribution propose d'examiner comment l'exploitation pédagogique d'un format vidéo court provenant de TikTok favorise le développement de la lucidité informationnelle chez les étudiants de deuxième année de Licence de français.

Notre objectif est double, d'un côté, il vise à démontrer que les contenus provenant des réseaux sociaux sont des outils pédagogiques particulièrement pertinents pour pratiquer la littératie numérique en classe de FLE ; de l'autre, à fournir une méthode adaptative permettant d'articuler analyse critique des médias et développement de compétences langagières.

Dans une perspective analytique, nous avons opté pour une méthodologie qualitative fondée sur l'analyse, par des étudiants de deuxième année de Licence de français de l'université de Khenchela (Algérie), d'une vidéo authentique diffusée sur TikTok par l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé). La démarche pédagogique suit six (6) étapes : réception initiale, analyse émotionnelle, discursive et sémiotique, compréhension des logiques algorithmiques, puis réécriture du message selon différents registres (neutre, scientifique, critique, humoristique). Ce processus vise à faire passer les étudiants d'une réception spontanée et intuitive à une interprétation lucide et claire des mécanismes informationnels, tout en mobilisant leurs compétences langagières en FLE.

Les premiers résultats révèlent que les étudiants prennent davantage conscience de leurs réactions émotionnelles face aux messages, ils repèrent plus précisément les techniques de persuasion et comprennent mieux l'impact des réseaux sociaux sur la circulation des contenus. La lucidité informationnelle apparait donc comme une compétence transversale que l'enseignement du FLE peut intégrer à la croisée du langage, des médias et du numérique.

Mots-clés : lucidité informationnelle, format vidéo court, réception émotionnelle, algorithmes, posture critique

AXE 2

Comment former les enseignants et les éducateurs pour qu'ils puissent répondre à ces nouveaux défis ? Quels engagements pour les éducateurs et les formateurs ? Quelle éthique pour faire exister le commun au sein des classes, des universités et de la société ?

Axe 2 :

Châtiments corporels et éthique du care dans les conceptions et les représentations des futurs enseignants de l'école primaire au Gabon

Martin ALAME
Université Omar Bongo, Libreville (Gabon)

Résumé :

Cette étude résulte du constat fait à la suite d'un drame intervenu durant le stage en resposabilité des élèves-instituteurs de l'Ecole Normale des Instituteurs de Libreville (ENIL). Un étudiant en fin de formation a fait usage d'un fouet qui a occasionné des blessures sur une élève. Ce comportement violent comme moyen de faire régner la discipline parmi les élèves suggère la perpétuation des traditions de recours à la force intériorisées durant la scolarité primaire. Ainsi, avant d'être admis en formation initiale, les étudiants de 1ère année de l'Institut de Formation des Professeurs d'Ecole de Libreville (IFPEL) ont sans doute subi des châtiments corporels dans leurs familles au cours des premières années de leur vie. Durant l'école primaire, sur une période relativement longue, ils ont aussi rencontré des enseignants recourant aux châtiments corporels pour sanctionner soit une leçon non assimilée, soit une règle non respectée, soit pour bavardage en classe, soit pour être arrivé en retard, ou pour n'avoir pas fait ses devoirs de maison, etc. (Mintsa & Baumont, 2025 ; Unicef, 2019). Cette exposition précoce aux violences physiques au cours de la socialisation primaire marque profondément les individus, et peut les prédisposer inconsciemment à la violence envers les élèves (Pangop, 2015). Dès lors, les questions de recherche qui se dégagent sont les suivantes : quelles conceptions chaque futur enseignant a-t-il développé à propos des châtiments corporels ? Quelles représentations ont-ils des Droits de l'enfant ? Aussi, cette recherche a pour objectif d'analyser les conceptions et les représentations que les futurs enseignants ont élaborées au sujet des châtiments corporels et l'éthique du care. Par ailleurs, l'hypothèse formulée stipule que les conceptions et les représentations des futurs enseignants sont conditionnées par les châtiments corporels subis au cours de la socialisation primaire. Ainsi, les jeux d'enfant imitant les enseignants, et administrant des coups à leurs frères ou à des amis leur servant d'élèves, relèvent d'une théorie de l'apprentissage de l'observation (Lortie, 1975). Cette théorie suggère que l'apprentissage de certaines pratiques enseignantes, comme le recours aux châtiments corporels, commence chez la majorité des enfants au moment où ils étaient élèves et observaient les pratiques des maîtres.

L'enquête a été menée avec des étudiants de première année de formation, à l'aide d'un questionnaire. Les résultats montrent que les conceptions et les représentations des étudiants sont marquées de souvenirs témoignant de l'usage des châtiments corporels à leur égard, et qu'ils envisagent de prendre soin de jeunes enfants sans recourir à la violence. Dans une étude ultérieure, on étudiera un dispositif susceptible de faire évoluer ces conceptions.

Mots-clés : châtiments corporels, éthique du care, conceptions, représentations, futurs enseignants

Axe 2 :

Former les enseignants de FLE au commun et à l'universel : défis et engagements éthiques en contexte algérien multilingue

Sénia ALLAL
Université de Tlemcen (Algérie)

Résumé :

Dans un monde marqué par des fractures géopolitiques, écologiques et technologiques, où l'humanité se trouve « au point de la fracture de cette chaîne brisée » (Agamben, 2008, p. 251), l'éducation doit former au commun et à l'universel pour éduquer l'humanité qui vient au risque de l'humain. En Algérie, le contexte multilingue (arabe, tamazight, français, anglais) accentue ces enjeux, avec des clivages sociolinguistiques qui entravent un vivre-ensemble authentique (Mbembe, 2018). La didactique du français langue étrangère (FLE), pilier de la formation universitaire, peine à dépasser une approche utilitariste pour promouvoir un humanisme inclusif.

La problématique centrale interroge : comment reconfigurer la formation initiale et continue des enseignants de FLE pour qu'ils incarnent une posture professionnelle éthiquement fondée, capable d'articuler savoirs disciplinaires, compétences pédagogiques et conscience des risques humains contemporains ? L'objectif est d'identifier des dispositifs de formation favorisant l'éthique relationnelle et le commun en classe, en résistance à l'individualisme et à la fragmentation. L'approche méthodologique combine analyse documentaire de curricula algériens (Lois-cadres 08- 04 et 20-21 sur l'enseignement des langues) et étude de cas qualitative issue de pratiques en licence/master FLE à l'Université de Tlemcen. L'hypothèse postule que l'intégration d'un module interdisciplinaire sur l'universel dialogique (inspiré de Diagne, 2024) et les communs plurilingues renforce les engagements éthiques des formateurs.

Les résultats préliminaires révèlent que des ateliers réflexifs sur la médiation linguistique inclusive améliorent la transmission d'un sensus communis (Gadamer, 1996), avec des impacts mesurables sur la posture professionnelle des enseignants-stagiaires. Les perspectives ouvrent sur une professionnalisation accrue, par des partenariats interuniversitaires afrique-méditerranée, pour un FLE émancipateur au service d'un développement endogène.

Mots-clés : formation enseignants, FLE, éthique éducative, plurilinguisme algérien, commun universel

Axe 2 :

Formation par alternance des formateurs de l'Enseignement technique et professionnel en Côte d'Ivoire : enjeux et pertinence au regard de la logique de production des entreprises

Hillarion BENIE · YOUAN BI
IPNETP, Abidjan (Côte d'Ivoire)

Résumé :

Le travail questionne la pertinence de la formation par alternance des formateurs de l'Enseignement Technique et Professionnel (ETP) à l'Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP) en Côte d'Ivoire, dans un contexte où les réformes de l'ETP imposent une articulation plus étroite entre formation pédagogique, professionnalisation des futurs formateurs et besoins du secteur productif. En effet, bien que l'IPNETP bénéficie d'une reconnaissance avérée en matière de formation des formateurs, plusieurs travaux montrent la persistance d'écarts entre les apprentissages dans les établissements d'ETP, les compétences attendues en entreprise et les exigences des logiques de production contemporaines (Mahillet, 1991 ; Bih, 2005 ; Lavigne et al., 2019 ; Organisation internationale du Travail, 2020). La présente étude se propose donc d'analyser la pertinence de la formation par alternance des formateurs à l'IPNETP face aux exigences de professionnalisation des filières de formation des ressources humaines et à la logique de production des entreprises en Côte d'Ivoire.

La démarche méthodologique adoptée mobilise deux techniques de collecte des données que sont l'enquête par questionnaire et l'entretien. Une enquête par questionnaire a été menée auprès des étudiants de l'IPNETP, afin de recueillir des données quantitatives sur leurs perceptions de l'alternance, la préparation aux stages, l'encadrement pédagogique et l'adéquation entre leur formation et leur futur emploi. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec le service de mise en stage de l'IPNETP afin de collecter des données qualitatives sur l'organisation des stages, les relations avec les entreprises partenaires, les modalités de suivi et les difficultés institutionnelles liées à l'alternance.

Les résultats indiquent que l'alternance favorise le rapprochement entre contenus de formation et situations professionnelles réelles, améliore la contextualisation des apprentissages pratiques et renforce l'adéquation entre la formation et l'emploi. Cependant, son efficacité reste tributaire de la qualité du partenariat entre l'IPNETP et les entreprises impliquées dans l'alternance, la disponibilité des équipements dans les entreprises partenaires, la professionnalisation de l'encadrement en milieu professionnel, surtout le suivi des étudiants en entreprise, la structuration et la formalisation du dispositif d'alternance de l'IPNETP.

Mots-clés : formation par alternance, formation des formateurs, adéquation formation-emploi, étudiants

Axe 2 :

La formation initiale des enseignants en Tunisie à l'ère des transformations contemporaines : vers une approche pédagogique basée sur l'engagement professionnel et éthique pour renforcer l'appartenance éducative

Fethi BOUGHANMI · Hallouma BOUSSAADA
ISEFC, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie)

Résumé :

L'histoire de la formation des enseignants en Tunisie est marquée, dès ses débuts, par une oscillation des choix politiques (Akrout et Bouhouch, 2015). Cette formation a connu plusieurs modèles (Sassi et Nefir, 2014), dont le modèle « pratique – théorie – pratique » adopté en 2017 dans la licence en éducation et enseignement. L'adoption de ce modèle n'a toutefois pas été sans écueils théoriques et pratiques.

La problématique de cet article interroge le succès de ce nouveau modèle : la formation des étudiants de la licence nationale en éducation et enseignement en Tunisie prépare-t-elle des enseignants professionnels capables de relever les nouveaux défis éducatifs, tout en consolidant leur engagement éthique et en renforçant leur sentiment d'appartenance dans les espaces éducatifs ? De cette problématique découlent des questions secondaires portant sur la nature des compétences visées, les limites de la formation actuelle et les mécanismes de professionnalisation des enseignants dans un contexte national et international en constante mutation.

Cette problématique s'inscrit dans une approche qui relie la formation initiale à la professionnalisation des enseignants : la préparation de l'enseignant ne se limite plus à l'acquisition de connaissances théoriques, elle devient un processus de construction d'une identité professionnelle fondée sur la compétence, la réflexion personnelle et l'engagement éthique. L'article analyse ainsi la capacité du système de formation tunisien à développer les compétences professionnelles et transversales, afin d'accompagner le passage de l'étudiant d'une position d'apprenant à celle d'acteur éducatif professionnel, capable de suivre les changements et de faire face aux nouveaux risques sans renoncer à ce qui est humain et éthique dans sa pratique. L'article s'appuie sur une méthodologie mixte, qualitative et quantitative, auprès d'un échantillon de quarante étudiants de la licence nationale en éducation et enseignement répartis dans cinq instituts tunisiens. Les résultats révèlent une forte corrélation entre l'écriture réflexive du dossier pédagogique et le développement des compétences professionnelles visées par le stage, que l'on peut résumer ainsi :

- La compétence comme discipline et non comme essence : lorsque le lien entre l'écriture et la compétence est très fort, on peut y voir la preuve que l'étudiant a appris à écrire ce que l'on attend de lui pour démontrer sa compétence, plutôt que la preuve d'une véritable maturité réflexive. Le dossier devient alors un mécanisme de conformité plutôt que d'émancipation ; c'est ce que Perrenoud appelle le danger d'une « réflexion formelle » qui reproduit la norme sans la questionner.

- Une professionnalisation sans humanité : les étudiants maîtrisent davantage la planification et la gestion de l'évaluation, compétences les plus techniques et mesurables, que la gestion des apprentissages et la gestion de la classe, qui exigent de faire face à l'autre différent et à l'inconnu humain. La professionnalisation tend ainsi vers la maîtrise d'une logique de performance procédurale, au détriment de la compétence relationnelle et morale.
- Une professionnalisation sans transformation : les écarts dans la maîtrise des niveaux d'écriture réflexive indiquent que l'étudiant cherche à prouver sa transformation devant l'évaluateur plutôt qu'à la démontrer par le développement effectif de ses compétences. Se révèle ainsi la différence entre une professionnalisation qui forme un professionnel autonome et une professionnalisation qui produit une performance simulée par la réflexion pour satisfaire l'évaluateur.

L'article met également en évidence la relation organique entre la professionnalisation de l'enseignement et la qualité de la formation, la professionnalisation étant un processus dynamique qui exige l'intégration de la théorie et de la pratique de terrain ainsi que le renforcement de la pratique réflexive. Il révèle en revanche certaines lacunes du système de formation, comme la faiblesse du lien entre théorie et pratique et l'attention limitée portée aux dimensions éthiques et morales.

Mots-clés : formation, professionnalisation, compétence, pratique réflexive, identité professionnelle, éthique professionnelle

Texte original en arabe ; traduction française fournie par les auteurs.

Axe 2 :

Former au professionnel sans renoncer à l'humain : la formation initiale au prisme de la cohérence curriculaire et de l'universel

Hallouma BOUSSAADA
ISEFC, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie) ; UCLouvain (Belgique)

Résumé :

Dans un monde traversé par des crises multiples et une montée des inégalités, les institutions de formation initiale professionnalisante se trouvent sommées de répondre à une injonction paradoxale : former des professionnels de l'éducation compétents et employables, tout en éduquant des sujets capables de penser, d'agir éthiquement et de contribuer à un monde commun. Cet article prend comme terrain l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue (ISEFC) en Tunisie, institution dont la mission est explicitement double, pour examiner dans quelle mesure une formation professionnalisante peut, concrètement, tenir la promesse de « former à l'universel et à l'humain ».

La recherche s'appuie sur deux entrées complémentaires : une synthèse critique de la littérature internationale sur la cohérence curriculaire et la professionnalisation des enseignants, et une analyse qualitative de quinze entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants en formation à l'ISEFC. L'ancrage épistémologique est interprétatif (Guba et Lincoln, 1994) et vise à comprendre comment les acteurs construisent le sens de leur expérience de formation. Le cadre théorique mobilise les travaux de De Ketele (2010, 2016, 2023, 2025) sur la cohérence curriculaire, la professionnalité émergente et l'universel dans la formation, ainsi que les apports de Boussaada (2018) sur les tensions structurantes du curriculum tunisien. Trois tensions identifiées antérieurement (économique, sociétale, personnelle) sont retraversées à la lumière des données empiriques, qui imposent de théoriser une quatrième tension : la tension professionnelle, liée à l'absence de suivi post-formation, à l'isolement des enseignants débutants et à l'inadéquation entre compétences développées et réalités du terrain. Les résultats mettent en évidence une dissociation systématique entre le bénéfice humain perçu de la formation et la difficulté de son investissement dans la pratique professionnelle, en raison d'une cohérence curriculaire insuffisante au sens de De Ketele (2010). Une typologie de quatre profils d'enseignants est proposée : le formé-sujet, le formé-praticien frustré, le formé-résistant et le formé-épuisé. Ces profils illustrent chacun à leur manière l'écart structurel entre les finalités humanistes affichées dans le curriculum et les conditions réelles de leur incarnation dans la pratique.

En discussion, notre travail plaide pour une ingénierie curriculaire humaniste articulée autour de quatre principes directeurs : la continuité formative post-institution, la reconnaissance institutionnelle de la diversité des profils d'enseignants, l'alignement entre intentions curriculaires et conditions réelles d'exercice, et la formation à l'universel conçue comme compétence professionnelle à part entière. Ces propositions s'appuient sur un dialogue entre les données tunisiennes et des recherches récentes menées en contexte européen (Kennel et al., 2021 ; Martin et al., 2025a, 2025b), qui convergent vers le même diagnostic : l'écart entre valeurs et pratiques est moins un problème de conviction qu'un problème d'architecture institutionnelle.

Cette recherche s'inscrit directement dans la problématique de la Biennale : elle montre que « former au commun et à l'universel » n'est possible qu'à la condition que l'institution de formation reconnaisse, dans chaque enseignant qu'elle accompagne, un sujet en développement, singulier et situé. L'universel ne se donne, comme le rappelle De Ketele (2023), que dans le singulier : c'est à ce prix seulement que la promesse humaniste du curriculum cesse d'être une intention lettre morte.

Mots-clés : formation initiale, cohérence curriculaire, professionnalisation, universel, émancipation, tension professionnelle, professionnalité émergente, perceptions des enseignants

Axe 2 :

Former à un monde commun par les sciences : contribution des supports vidéo à l'apprentissage des phénomènes d'électrisation

Rached CHAKHARI
ISEFC, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie)

Résumé :

Dans un contexte marqué par les incertitudes contemporaines et la fragmentation des savoirs, la formation scientifique apparaît comme un levier essentiel pour permettre aux élèves de construire un rapport intelligible, critique et partagé au monde. L'enseignement des sciences ne se limite plus à la transmission de contenus, mais participe à la formation d'un sujet capable de comprendre des phénomènes universels et de s'inscrire dans un horizon de savoirs communs.

Cette recherche s'inscrit dans cette perspective en interrogeant le rôle des supports vidéo dans l'apprentissage de concepts physiques liés aux phénomènes d'électrisation. Elle porte sur quatre notions : l'électrisation par frottement, par influence, la conduction électrique et la formation de la foudre. Quatre extraits vidéo d'une durée moyenne de trois minutes ont été mobilisés, chacun dédié à un phénomène spécifique. L'objectif est d'analyser dans quelle mesure ces dispositifs favorisent à la fois la compréhension conceptuelle et l'appropriation de savoirs scientifiques comme éléments d'une culture partageable.

L'étude a été menée auprès de 100 élèves de première année secondaire dans un lycée tunisien, à l'aide d'un questionnaire portant sur leurs acquis et leurs perceptions. L'analyse s'appuie sur le cadre théorique de l'e-learning (Lebrun, 2007), permettant d'examiner les dimensions cognitives, motivationnelles et interactives de l'apprentissage médiatisé.

Les résultats mettent en évidence un impact positif de l'usage des vidéos sur la compréhension des phénomènes étudiés et sur l'engagement des élèves. Plus largement, ils suggèrent que ces supports contribuent à rendre les savoirs scientifiques plus accessibles et plus intelligibles, facilitant leur mise en partage au sein de la classe. En ce sens, l'usage de la vidéo peut être envisagé comme un outil participant à la construction d'un « commun » scientifique, entendu comme un ensemble de repères permettant aux élèves de comprendre collectivement les lois qui organisent le monde naturel. Ainsi, cette contribution invite à penser les pratiques pédagogiques numériques non seulement en termes d'efficacité, mais aussi en termes de formation humaine. Elle interroge le rôle de l'enseignement des sciences dans l'accès à une forme d'universalité fondée sur la compréhension partagée des phénomènes physiques, et dans la capacité des élèves à se situer dans un monde commun, à en comprendre les enjeux et à y agir de manière éclairée.

Mots-clés : culture commune, vidéo pédagogique, phénomènes d'électrisation, TIC, didactique des sciences, e-learning, savoirs scientifiques

Axe 2 :

Former des éducateurs pour un monde incertain : citoyenneté, sécurité et exigence du commun dans une lecture platonicienne

Mahaman Nanzir CHEFFOU ABDOU
Université Abdou Moumouni, Niamey (Niger)

Résumé :

La formation des éducateurs dans un monde incertain soulève des enjeux fondamentaux concernant la citoyenneté, la sécurité et le bien commun. À travers une lecture platonicienne, il devient possible de repenser la pédagogie non seulement comme transmission de savoirs, mais comme éducation à la responsabilité morale et civique. Platon, en particulier dans La République, souligne que l'éducation doit préparer les citoyens à participer activement à la vie de la cité, en cultivant la justice, la prudence et la maîtrise de soi. Dans ce contexte, former des éducateurs implique de les engager dans une réflexion éthique sur leur rôle social et politique. L'incertitude du monde contemporain, marquée par des crises sociales, écologiques et sécuritaires, exige que les enseignants deviennent des médiateurs du commun, capables de guider les apprenants vers la compréhension des valeurs collectives et de l'importance de la coopération. Cette approche met l'accent sur la nécessité d'une éducation intégrale, qui ne se limite pas aux compétences techniques, mais qui favorise l'éveil de la conscience civique et la formation d'individus capables de juger avec discernement. Elle invite également à réinterroger les rapports entre autonomie et régulation sociale, sécurité et liberté, individuel et collectif. Ainsi, la perspective platonicienne fournit un cadre conceptuel stimulant pour concevoir des programmes de formation éducative adaptés aux défis contemporains. L'éducateur devient alors un acteur central dans la construction d'une société capable de conjuguer pluralité et cohésion, liberté et responsabilité, dans le souci du bien commun.

Mots-clés : éducation, citoyenneté, sécurité, Platon, bien commun

Axe 2 :

L'appropriation des technologies de l'information et de la communication par les enseignants du primaire au Gabon : cas des écoles des circonscriptions scolaires des communes de Libreville et d'Akanda

Jean-Robert ÉBOULIA
Inspecteur pédagogique du premier degré (Gabon)

Résumé :

L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les systèmes éducatifs occupe une place importante dans les politiques d'éducation à l'échelle mondiale. Au 21ème siècle, le renouvellement continu de la culture scolaire ne se fera pas en dehors de la société en général, ni de la société du savoir et des TIC sur lesquelles elle repose et qui sont de plus en plus utilisées dans les écoles (Fonlon, 2010). Il est établi que l'enseignant doit pouvoir développer une série des compétences nécessaires à ce nouveau millénaire dans lequel les TIC occupent une place privilégiée dans le système scolaire (Louyindoula Bangana Yiya, Kouyimoussa, 2022). Or, l'intégration réussie des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage ne peut se limiter à une simple dotation matérielle. Elle exige une mutation profonde de l'écosystème pédagogique. Celle-ci passe par un réexamen du rôle des enseignants, leur préparation et leur perfectionnement professionnel. C'est dans cette optique qu'en 2022, le gouvernement gabonais a lancé un système d'enseignements à distance en réponse à la Covid-19, avec l'assistance technique de l'Unesco. Mais, si des études existent au second degré général sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement : on ne peut pas en dire autant au primaire. La présente étude, qui porte sur l'appropriation des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les enseignants du primaire au Gabon : cas des circonscriptions des communes de Libreville et d'Akanda, a pour objectif d'évaluer le niveau d'appropriation des TIC par les enseignants des écoles publiques dans le processus de digitalisation du système éducatif, actuellement en cours. L'appropriation étant l'enracinement, à travers un processus actif, sélectif, créatif et organique, de la nouveauté en soi et dans le milieu culturel (Hountondji, 2002 ; Touré, 2009). Pour ce faire, et au regard de la complexité de la problématique des TIC dans l'éducation, nous nous proposons d'examiner le sujet sous les angles de la TPACK (Mishra & Koehler, 2006), ainsi que des apports de la genèse instrumentale (Rabardel, 1995). Par cette combinaison, l'appropriation des TIC est envisagée à la fois comme un processus cognitif, social et techno-pédagogique. L'enquête est menée auprès de 106 chargés de cours exerçant dans 5 des écoles publiques des communes de Libreville et d'Akanda ; concernées ou non par l'expérimentation de la digitalisation. L'outil de collecte des données est un questionnaire d'enquête.

Mots-clés : appropriation, technologie, information, communication, enseignant du primaire

Axe 2 :

Le don qui circule. Former au commun par les sagesses de terrain

Hà GIANG
Philosophe (France)

Résumé :

Cette communication part d'un constat de terrain. Avant d'être philosophe, j'ai été journaliste au Vietnam, puis cadre dans le secteur du luxe en France. Dans ces deux mondes, j'ai observé la même fracture : d'un côté, des savoirs abstraits qui circulent sans toucher les corps ; de l'autre, des sagesses pratiques – transmises par le geste, le rythme, la voix, le repas, le conte – qui forment réellement les personnes mais qu'aucune institution ne reconnaît. Voilà la fracture que je voudrais interroger. Mon hypothèse est simple : former au commun ne passe pas d'abord par l'instruction, mais par la circulation du don. J'entends le don au sens le plus concret : le plat qu'une voisine apporte après un deuil, l'histoire qu'un père raconte à sa fille, le geste du maître qui corrige sans humilier, la parole du conteur qui transforme la peur en récit partageable. Ce don-là ne relève pas de l'échange calculé ; il ne cherche pas son contre-don. Il circule. Il nourrit. Il forme. Et cette formation est plus profonde que n'importe quel programme, parce qu'elle passe par le corps, par la relation, par l'ajustement à l'autre. Les traditions dans lesquelles j'ai grandi – au croisement du confucianisme, du taoïsme et du bouddhisme, telles qu'elles se sont entrelacées dans l'histoire vietnamienne – offrent ici une ressource précieuse. Non en tant que doctrines séparées, mais en tant que discipline vivante de la relation. Le ren confucéen enseigne qu'on ne devient humain que par la qualité du lien ; le dao enseigne que l'action la plus efficace passe par l'ajustement, non par la force ; l'interdépendance bouddhique rappelle que nul ne se forme seul. Prises ensemble, ces traditions dessinent une pédagogie de l'harmonie – non au sens d'un conformisme doux, mais au sens d'un art exigeant : tenir les différences ensemble sans les écraser.

Lors du Forum international « Cinéma et Résistance » (Alger, 2024), j'ai pu montrer comment des films algériens avaient servi, dans le Vietnam d'après-guerre, de vecteurs de transmission entre un père médecin et sa fille. La sagesse ne venait pas d'un temple ni d'un manuel : elle circulait à travers des formes venues d'ailleurs, reçues par un corps attentif, transmises par la parole du soir. Le commun ne se construit pas par l'uniformisation des cultures mais par la circulation des formes qui aident à vivre, à travers les frontières et les traditions.

L'enjeu éducatif est concret. Comment former des enseignants capables de transmettre sans imposer ? Comment cultiver chez les élèves la capacité de recevoir, de donner, de s'ajuster – plutôt que de juger, de classer, de dominer ? Comment bâtir un universel qui ne surplombe pas les cultures mais qui se forge dans la relation ? Cette communication proposera quelques pistes, nourries par l'expérience de terrain et par le dialogue entre les sagesses asiatiques et les réalités éducatives contemporaines.

Mots-clés : don, harmonie, relation, commun, éducation

Axe 2 :

Quand le jugement fabrique l'exclusion : comprendre les tempéraments pour construire le commun

Jean de Dieu GWETH BI BISSO · Elizabeth HARVEY
Université Sainte-Anne (Canada)

Résumé :

Les conceptions exclusives de l'humanité s'ancrent dans un mécanisme psychique et philosophique fondamental, identifié de longue date par Montaigne (2009), Ricœur (1990) ou Balzac (1996) : la tendance à juger autrui à partir de soi-même. Ce mécanisme repose sur la difficulté à se reconnaître comme un sujet situé, limité et traversé par des déterminations propres. En absolutisant ses valeurs et ses normes, l'individu les projette sur autrui et a tendance à l'évaluer à l'aune de ce qu'il estime être « normal » ou « souhaitable ». L'altérité est alors perçue comme un écart à corriger plutôt que comme une réalité à comprendre.

Ce processus ordinaire est l'un des mécanismes à l'origine des dynamiques d'exclusion à plus grande échelle. Il se manifeste de manière particulièrement précoce dans le champ éducatif, notamment dans la gestion des différences de tempérament. Les élèves dont les comportements s'écartent des normes implicites de l'école (agitation, retrait, lenteur ou expressivité émotionnelle) sont souvent considérés comme posant problème.

Or, ces manifestations sont le plus souvent liées à des dispositions tempéramentales relativement stables. En l'absence de reconnaissance de ces différences, les réponses éducatives prennent la forme d'injonctions à la normalisation, voire d'exclusions symboliques. L'élève est alors évalué non pas pour ce qu'il est, mais pour son écart à une norme implicite, reproduisant à l'échelle micro des logiques d'exclusion plus larges : refuser à l'autre le droit de ne pas correspondre à nos cadres de référence et transformer la non-conformité en défaut moral ou identitaire. L'incapacité à distinguer ce qui peut évoluer chez l'autre de ce qui relève de sa structure contribue ainsi à une conception appauvrie de l'humanité, fondée sur l'uniformité plutôt que sur la pluralité.

Dans cette perspective, et au regard de ces mécanismes précoces, cette communication défend l'idée que l'une des limites majeures des systèmes de formation des enseignant·e·s réside dans l'absence de formation explicite à la reconnaissance et à la gestion des tempéraments. Elle pose l'hypothèse qu'une meilleure prise en compte des différences tempéramentales dans la formation initiale et continue constitue un levier central de prévention des logiques d'exclusion, dans la mesure où les premières expériences éducatives jouent un rôle déterminant dans la construction de soi et du rapport à autrui.

La communication présentera le programme INSIGHTS sur le tempérament des enfants (Harvey et al., 2021) comme dispositif de référence. Empiriquement validé, il accompagne les enseignant·e·s dans l'adaptation de leurs pratiques aux différences de tempérament. Il s'agit moins de transformer les élèves que de transformer le regard professionnel afin de construire des environnements éducatifs inclusifs dans lesquels chacun peut être reconnu sans être sommé de se conformer.

Mots-clés : jugement normatif, exclusion, tempérament, formation enseignante, INSIGHTS

Axe 2 :

Quelle formation initiale professionnelle des enseignants des écoles privées en République du Congo ? Enjeux et perspectives

Charlotte KITENDI-MIZÈRE
ENS, Université Marien Ngouabi ; INRAP, Brazzaville (Congo)

Résumé :

La vision de tout système éducatif se traduit par la qualité de l'enseignement dispensé par un personnel qualifié, capable de transformer l'élève à travers la transmission des connaissances et l'installation des compétences. Cette qualité de l'enseignement est en rapport avec la formation initiale des enseignants car, celle-ci conditionne la qualité de l'enseignement, la réussite des élèves et l'adaptation du système éducatif aux évolutions sociales et technologiques. Ce personnel qualifié serait celui ayant reçu une formation initiale adéquate et appropriée à l'exercice de ses fonctions. En République du Congo, la formation initiale des enseignants des écoles privées est hétérogène et insuffisamment encadrée, ceci limite son adéquation aux besoins pédagogiques et institutionnels du pays. Dans cette lancée, l'étude a exploré la dynamique pédagogique des enseignants évoluant dans le secteur privé d'enseignement au Congo. Elle a eu pour objectif d'analyser la nature, la qualité et l'adéquation de la formation initiale professionnelle de ces enseignants. Le département de Brazzaville a constitué le cadre idéal de l'étude, pour savoir dans quelle mesure la formation initiale des enseignants du secteur privé est adaptée aux exigences pédagogiques et institutionnelles du Congo. Le questionnement ci-après a été formulé pour parvenir aux résultats : quelle est la nature, la qualité et l'adéquation de la formation initiale professionnelle des enseignants des écoles privées en République du Congo ? Une méthodologie hybride, combinant analyse documentaire et entretien semi-directif a été utilisée pour collecter les données auprès de douze participants, soit : quatre formateurs des centres de formation des futurs enseignants et huit enseignants évoluant dans les écoles privées. Les résultats de l'analyse documentaire ont révélé que les enseignements reçus dans les différents centres de formation des futurs enseignants ne sont pas suffisants pour une formation initiale et professionnelle de qualité. Le volume horaire varie d'un centre à un autre et, ne répond pas aux normes exigées par les institutions du pays. En majorité, ces centres de formation ne sont pas régis par une note légale de création. Les formateurs de ces futurs enseignants enseignent sans programme de formation approprié. Les résultats de l'entretien semi-directif révèlent que les enseignants évoluant dans les écoles privées congolaises reçoivent une formation initiale d'une durée allant de trois à douze mois au plus. Leur formation est partielle et inadéquate face aux réalités de la classe ; les contenus de formation privilégient la maîtrise disciplinaire et les plans didactiques du déroulement des leçons, au détriment des compétences psychologiques, sociologiques et pédagogiques.

Pour garantir une qualité efficiente de la formation initiale professionnelle des enseignants évoluant dans le secteur privé de l'enseignement au Congo, ces résultats soulignent la nécessité d'une interpellation des autorités compétentes en vue de rendre ces centres de formation professionnelle légaux, avec une durée de formation conséquente de deux voire trois ans comme dans les Écoles Normales des Instituteurs (ÉNI) du pays où, le futur enseignant reçoit

une formation quasiment complète au lieu de se focaliser sur les démarches didactiques des disciplines uniquement.

Mots-clés : enseignant, formation initiale, formation professionnelle, école privée, qualité de l'éducation

Axe 2 :

Le travail de groupe des étudiants face aux défis de l'esprit de « commun » à l'université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)

N'Guessan Claude KOUTOU
Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

Résumé :

Depuis quelques années, de nombreux spécialistes en éducation font du travail de groupe un des éléments déterminants dans la réussite des étudiants et de la citoyenneté étant entendu qu'il contribue grandement à l'amélioration des compétences collectives. En effet, la culture du « commun » dans les universités vise à mettre en place des comités d'éthique de la recherche qui concilient la liberté académique avec une responsabilité sociale (transparence, intégrité, pertinence). Au sein des amphithéâtres et des salles de travaux dirigés (TD), il s'agit de promouvoir une éthique de la discussion qui encourage la confrontation constructive des points de vue, plutôt que la simple compétition, en valorisant l'écoute et le respect des différences. Toute cette dynamique devrait avoir un impact significatif sur la société globale à travers la culture des valeurs de solidarité, de justice et de durabilité face aux défis contemporains, en plaçant le « soin » (care) du monde et des autres au centre de l'agir. Peut-on dire aujourd'hui que ces caractéristiques du « commun » sont perceptibles dans les pratiques de formation aussi bien des étudiants que des enseignants-chercheurs de l'université Félix Houphouët Boigny ? Les approches pédagogiques des enseignants favorisent-elles la mise en œuvre du « commun » à travers une éthique fondée sur la responsabilité partagée, l'altérité et la délibération ? Les techniques d'apprentissage mettent-elles en exergue la pédagogie de la coopération comme apprentissage de la citoyenneté ? Assiste-t-on à une transformation des salles de travaux dirigés et des amphithéâtres en espaces de gestion collective plutôt qu'en lieux où l'on pratique l'individualisme ?

À partir d'une étude combinant les approches qualitatives et quantitatives réalisée au sein de l'université auprès des autorités académiques, des enseignants-chercheurs (150) et des étudiants (250), nous faisons un état des lieux de la formation au « commun », identifions les acquis et surtout les défis rencontrés pour l'implémentation du « commun » dans les pratiques éducatives et proposons des pistes de réflexion pour surmonter les facteurs de résistance à cette situation.

Mots-clés : travail, groupe, etudiant, défis, commun

Axe 2 :

L'influence des directions d'établissements scolaires pour des milieux résonnants et robustes : analyse de trois milieux scolaires contrastés au Québec

Caroline LETOR
Université de Sherbrooke (Canada)

Résumé :

En cette ère de bouleversements sociaux et environnementaux, les milieux éducatifs sont désignés pour contribuer aux objectifs de développement durable formulés par l'Unesco (2015). L'École y est considérée comme un des vecteurs d'un nouveau rapport à l'environnement pour appréhender la complexité du monde (Unesco, 2020). Celui-ci passe principalement par le travail en classe et des initiatives de personnes enseignantes. Les écoles ne sont pas seulement des médiateurs de savoirs, ce sont des milieux au sein desquels les enjeux visés par ces objectifs sont vécus au quotidien : accès à l'eau potable, tempêtes, immigration, éducation tout au long de la vie, isolement et radicalisation, santé mentale, violence, pauvreté, etc. Considérant les liens entre « les dérèglements climatiques » et « les fractures sociales » actuelles, nous analysons les phénomènes écosociologiques auxquels les écoles québécoises (questionnaire auprès d'un échantillon d'écoles) sont confrontées. Les écoles constituent des milieux dans lesquels les enjeux d'une société durable demeurent un impensé. Dans le contexte de gouvernance axée sur les résultats, les questions écosociologiques semblent anecdotiques. Le rôle que les directions jouent, avec les équipes enseignantes pour créer du sens commun, de la reliance (faisant écho à la perspective systémique de Morin, 1975), de la robustesse (Hamant, 2022) ou de la résonance (Rosa, 2018) en est un autre. Dans cette contribution, nous proposons d'explorer un cadre théorique basé sur la notion de résonance (Rosa, 2018), de robustesse (Hamant, 2023) pour rallier les enjeux sociaux et écologiques, contribuant à habiter la terre. Ce cadre heuristique est mis à l'épreuve de l'analyse de l'activité (instruction au sosie, productions de recherche-action participative) de directions scolaires au Québec (3 groupes en communauté de pratiques d'une dizaine de directions). Les résultats permettent de comprendre le rapport au monde de ces directions en lien avec leurs missions et le développement de milieux que nous pourrions appeler résonants et robustes.

Mots-clés : résonance, robustesse, systémie, gouvernance, gestion des établissements scolaires, leadership

Axe 2 :

Adoption de l'intelligence artificielle dans l'enseignement supérieur tunisien : entre innovation pédagogique, vulnérabilités émergentes et dynamiques de résilience

Malika MDALLEL
FSEG de Sfax, laboratoire PRISME, Université de Sfax (Tunisie)

Résumé :

Dans un contexte de transformation numérique accélérée, l'intelligence artificielle (IA) s'impose comme un levier majeur de renouvellement des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. En Tunisie, cette dynamique s'inscrit dans un environnement caractérisé par des contraintes structurelles persistantes, notamment la massification des effectifs, l'hétérogénéité des profils étudiants et la limitation des ressources. Ces transformations renforcent la nécessité d'innovations pédagogiques capables d'améliorer l'efficacité et l'équité des pratiques enseignantes (Selwyn, 2019).

Cette recherche s'intéresse à l'adoption de l'IA par les enseignants comme catalyseur d'innovation pédagogique, tout en examinant les vulnérabilités professionnelles qu'elle permet de réduire ou, au contraire, de générer. La problématique centrale est la suivante : comment l'intégration de l'IA transforme-t-elle les pratiques pédagogiques, tout en reconfigurant les vulnérabilités des enseignants, et quels mécanismes de résilience permettent d'en assurer une appropriation efficace et durable ?

L'objectif de cette étude est double : (1) analyser le rôle de l'IA dans la production d'innovations pédagogiques (personnalisation des apprentissages, automatisation des tâches, amélioration du suivi des étudiants) (Holmes et al., 2019) ; (2) identifier les vulnérabilités réduites (charge de travail, gestion de l'hétérogénéité) ainsi que les vulnérabilités émergentes (perte de contrôle pédagogique, dépendance technologique, opacité algorithmique, inégalités numériques) (Zuboff, 2019), et comprendre les mécanismes de résilience mobilisés. L'étude repose sur l'hypothèse selon laquelle l'adoption de l'IA favorise l'innovation pédagogique et réduit certaines contraintes professionnelles, mais génère simultanément de nouvelles formes de vulnérabilité, dont les effets sont modulés par des facteurs de résilience individuels, organisationnels et technologiques (Lengnick-Hall et al., 2011). Sur le plan théorique, la recherche mobilise les modèles d'acceptation technologique, notamment le Technology Acceptance Model (TAM) (Davis, 1989) et le modèle UTAUT (Venkatesh et al., 2003), articulés aux concepts d'innovation pédagogique (Fullan, 2007), de vulnérabilité professionnelle et de résilience organisationnelle.

Sur le plan méthodologique, une approche mixte séquentielle exploratoire est adoptée (Creswell & Plano Clark, 2018). La recherche est actuellement en phase de démarrage. Une première phase qualitative, en cours de mise en œuvre, repose sur des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants de l'enseignement supérieur tunisien et sera achevée d'ici la date de la conférence. Les données recueillies feront l'objet d'une analyse thématique (Braun & Clarke, 2006) afin de faire émerger les principales dimensions du phénomène étudié. Une seconde phase quantitative sera ensuite développée pour tester empiriquement les relations identifiées

à l'aide de méthodes statistiques avancées, notamment les modèles d'équations structurelles (Hair et al., 2019).

Les premiers résultats attendus porteront principalement sur l'identification des usages, des formes d'innovation pédagogique et des vulnérabilités perçues, ainsi que des stratégies de résilience mobilisées par les enseignants. À terme, la recherche vise à proposer un modèle conceptuel intégrant adoption de l'IA, innovation pédagogique, vulnérabilités et résilience, et à formuler des recommandations pour une intégration contextualisée et durable de l'IA dans l'enseignement supérieur tunisien.

Mots-clés : intelligence artificielle, innovation pédagogique, vulnérabilités professionnelles, résilience, enseignement supérieur tunisien

Axe 2 :

La posture éthique des inspecteurs stagiaires de l'enseignement primaire en formation à l'École normale supérieure (ENS) de Niamey : entre impératifs du « commun », crises sécuritaires et vulnérabilités sociales

Issa Evaristho MOUSSA
École normale supérieure, Université Abdou Moumouni, Niamey (Niger)

Résumé :

Dans un contexte international où les fractures géopolitiques et sociales placent l'humanité au point d'une brisure historique, au Niger, cette situation se traduit par des défis territoriaux extrêmes : l'insécurité persistante, les déplacements massifs de populations, l'accueil de réfugiés, l'accroissement du nombre d'enfants en situation de handicap, ainsi que les phénomènes de mendicité et des enfants de la rue. Ces réalités exigent de repenser la formation des cadres de l'éducation, notamment les inspecteurs de l'enseignement primaire à l'ENS de Niamey. L'objectif est que les inspecteurs du primaire dépassent leurs simples fonctions administratives et pédagogiques pour devenir de véritables acteurs de la « réparation du tissu déchiré du monde ». La problématique de recherche interroge la capacité des dispositifs de formation actuels à préparer ces futurs inspecteurs à faire exister le « commun » dans un contexte de fragmentation sociale et sécuritaire. La question centrale est la suivante : quelles transformations dans la formation initiale et continue permettraient de mieux articuler maîtrise des savoirs académiques, compétences pédagogiques, et conscience des enjeux sociétaux complexes (réfugiés, handicap, précarité extrême) ? L'objectif poursuivi est d'analyser la manière dont les curricula de formation à l'ENS intègrent une posture éthique capable de répondre à ces vulnérabilités pour construire un « universel contributif ». L'hypothèse exploratoire de ce travail de recherche postule que l'intégration d'une éthique de la « pluriversalité » et du « sensus communis » dans les modules de formation permettrait aux inspecteurs de passer d'une vision utilitariste de l'éducation à un humanisme inclusif. Une telle approche favoriserait l'émergence d'une conscience partagée des défis communs sans effacer la diversité des expériences vécues sur le terrain nigérien. La méthodologie retenue est qualitative et compréhensive. Elle combine une analyse documentaire des curricula de formation de l'ENS de Niamey avec des entretiens semi-directifs menés auprès d'inspecteurs stagiaires et de leurs formateurs. Les résultats attendus devraient mettre en évidence une tension entre une formation encore largement centrée sur le contrôle administratif et le besoin urgent d'une « éthique relationnelle » permettant de gérer les crises sécuritaires et l'inclusion des exclus du système. Enfin, les perspectives dégagées plaideront pour une refonte curriculaire ancrée dans le développement endogène, valorisant la figure de l'inspecteur comme médiateur du « faire-ensemble » et garant de la dignité universelle au sein des territoires les plus fragiles.

Mots-clés : inspecteur, éthique du commun, Niamey, vulnérabilités, inclusion scolaire

Axe 2 :

L'accès à l'éducation scientifique ou la question de l'apprentissage fondé sur la théorie des paradigmes et sa référence pragmatique d'après Thomas Kuhn

Auguste NSONSISSA
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

Résumé :

Dans un texte écrit en 2014 par Emboussi Nyano qui s'appelle « Thomas Kuhn et la philosophie des révolutions scientifiques » pour rendre explicite une des composantes de « l'épistémologie darwinienne », se trouve vérifiée l'hypothèse d'une « éducation scientifique » comme processus d'apprentissage et du comportement des élèves. La question de l'éducation a effectivement fait l'objet essentiel d'une grande partie de l'œuvre de Kuhn autour des années 70. En suivant cet angle de vue qui émerge dans un contexte de crise des fondements de la connaissance, nous posons la question de l'apprentissage au sens de Kuhn en nous focalisant sur l'acuité du problème de l'éducation scientifique, que l'on peut « considérer sinon comme le cœur, du moins comme la pierre angulaire d'une reconstruction de sa philosophie ». Il existe particulièrement en amont et en aval de sa théorie des paradigmes un effort de compréhension de la complexité des rapports qui s'instaurent dans l'épistémologie de Kuhn entre paradigme et éducation. Il se trouve que le paradigme, aussi équivoque qu'il nous paraisse au plan sémantique, revêt un « caractère collectif » qui amène à mettre en évidence « la communauté scientifique » comme lieu d'éducation de l'enfant. Ainsi s'érige-t-elle en un procédé éducatif mené par les scientifiques qui « aide l'enfant à identifier les objets qu'il perçoit ». L'accès à l'éducation scientifique selon Kuhn est rendu possible par la connaissance des révolutions paradigmatiques. D'où la problématique ou la formulation de notre question de recherche ci-après : en quoi consiste l'éducation scientifique à partir de la théorie des paradigmes ? Qui plus est, aider l'élève à apprendre de « ses propres expériences, avec l'aide d'autrui, notamment parents et éducateurs, mais aussi les livres, la poésie » n'est-ce pas là l'orienter vers l'affrontement des défis du siècle enclin à « l'Intelligence Artificielle générative », en vue de l'épanouir davantage au moyen des révolutions techno-scientifiques d'aujourd'hui ? Cet objectif, une fois atteint, laisse dégager quelques enjeux éducatifs de l'apprentissage scientifique à la faveur de la théorie de la crise des paradigmes. Enfin, ce système ainsi remodelé enseignerait l'apprenant à savoir se situer et à situer toute information utile à son épanouissement intellectuel, à inscrire toute donnée dans son paradigme culturel, voire même dans le système global et local de pensée dont il fait partie ». L'hypothèse générale que nous vérifierons serait alors l'instauration d'une méthode d'apprentissage possible qui « enseignerait les diverses formes de rationalité, les crises dans les sciences, la nécessité d'une révolution théorique au sein du « groupe scientifique ». La démarche théorique appliquée à ce travail donnerait lieu à la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage : d'abord « l'éducation aux yeux de Kuhn procède de manière pragmatique, par l'exercice de l'action, en vue d'obtenir des directives pour l'action. Il en sera de même dans la science ». (Emboussi). En dehors de cette « référence pragmatique » de l'éducation, on peut évoquer sa teneur théorique dans la mesure où « au bout d'une série d'identifications tentées, corrigées, recommandées et réussies de manière diverse, le jeune (l'apprenant) s'avère parfaitement capable de distinguer » les objets

empiriques et théoriques (Emboussi). Enfin, « la mise à l'épreuve de l'enfant devant une situation problématique » conduit aux étapes de l'apprentissage selon Kuhn à savoir qu'excepté « la présentation d'une réalité réussie », l'élève sera soumis » à des exercices dans lesquels il doit pouvoir reconnaître des éléments similaires à ceux qui ont servi aux scientifiques confirmés » (Emboussi). À partir de cette approche intégrative nous voulons aboutir à la mise à jour d'une « pédagogie de la rupture » avec les modalités classiques de l'éducation. L'une des perspectives que laissent dégager ces visées éducatives innovantes serait, entre autres, l'exploration, sur la base des « paradigmes », de nouvelles pistes de recherche fondées sur l'affinement de « la formation de l'esprit scientifique » (Gaston Bachelard), « la formation de l'esprit philosophique (Léon Robin) et « les conditions de l'esprit scientifique » (Jean Fourastié). Ces aspects éducatifs qui concourent à l'épanouissement de l'esprit humain peuvent en même temps tenir lieu d'hypothèses à vérifier. Cela nous amène à formuler la problématique de cette communication dans les termes ci-après : quel est le processus par lequel « un jeune étudiant entre dans la communauté scientifique » et qui permet de « procéder à son initiation » ? Pour y répondre, nous suivrons deux moments essentiels : d'abord nous analyserons « l'éducation scientifique et sa référence pragmatique en considérant « l'apprentissage au sens de Kuhn » comme étant « le problème fondamental de l'éducation perceptive ». Ensuite, nous fixerons les « instruments » qui rendent possible son initiation à « l'apprentissage scientifique », c'est-à-dire « les manuels, les cours, les livres classiques, les théories scientifiques ». Enfin, nous verrons dans quelle mesure « les paradigmes » ne se réduisent pas toujours à la « structure des révolutions scientifiques ». Car en eux se trouvent aussi d'autres composantes complexes, notamment « les généralisations symboliques, modèles, le fait d'adhérer à certaines croyances, les valeurs, et les exemples communs, la nouvelle acception plus restreinte des paradigmes ». La « matrice disciplinaire » selon l'expression de Kuhn qui advient ici a pour enjeu épistémologique de « produire et d'établir solidement du savoir », « engendrer des changements du comportement scientifique » de l'apprenant pour fonder son caractère. Du point de vue méthodologique, notre approche se veut comparative et critique. Elle consiste à examiner les positions des différents domaines (courants, systèmes, concepts, etc.) qui oscillent entre la nouvelle cartographie des savoirs et le transfert de ces entités théoriques, pour autant qu'elles rentrent dans l'analyse globale d'un phénomène éducatif quelconque. Dans tous les cas, la « méthodologie comparative » que nous avions choisie consiste en une transaction entre deux ou plusieurs domaines d'étude articulés entre divers contextes : « contexte de découverte » et « contexte de justification » des théories scientifiques. Au-delà de ce pluralisme contextuel, la relation de complexité qui s'instaure entre les différents moments de l'analyse de l'éducation scientifique génère un ensemble de propriétés appartenant à un même dispositif conceptuel et qui se prête à une procédure dialectique qui mène vers les nouvelles pistes de recherche d'une éducation de qualité. S'agissant du transfert des données, des concepts, des systèmes et des réalités, il peut être effectué transversalement soit par « comparaison » ; celle-ci étant proche de la similitude, soit par « substitution » (salva veritate) des termes logiquement articulés, visant ainsi à conserver la vérité recherchée, si tant est qu'elle est fondée sur l'analogie entre les concepts opérationnels absents et des concepts intégrateurs présents dans le système considéré. Cela étant, on peut, toutefois, procéder par la « propagation » des notions, avec la diffusion des traits sémantiques et pragmatiques des phénomènes éducatifs analysés suivant une « grille de lecture » ou « un corpus » des auteurs que nous aurions sélectionnés et ce, à partir des similitudes qui peuvent exister à la charnière des termes lointains (éloignés dans l'espace de jeu conceptuel) et des termes proches (ceux qui procèdent directement du type d'éducation élaboré. Il existe, par ailleurs, des chercheurs en philosophie et sciences de

l'éducation qui considèrent l'approche théorique ou méthodologique comparative comme étant un cas particulier de la théorie de la « corrélation » des approches philosophiques, sociologiques et éthiques. Dans ce cas, l'analyse comparative devient critique et ne se limite donc pas à la simple similarité entre les termes étudiés et les objets empiriques et théoriques observés ou construits par l'esprit scientifique. Quant aux perspectives que suggère notre communication, nous comptons explorer la piste de la dynamique de l'éducation en contexte de complexité paradigmatique, c'est-à-dire la prise de conscience et la reconnaissance de « la difficulté encyclopédique » pour que celle-ci « cesse de se poser en termes d'accumulation du savoir, en termes de système clos, en termes de totalité sans universel, elle se pose en termes d'organisation et d'articulation au sein d'un processus actif ou cycle », c'est-à-dire « réapprendre à apprendre », tout en cherchant à retrouver « ce qui apprend à apprendre » (Morin) au sein de l'éthique éducative et de la vie éthique.

Mots-clés : apprentissage, crise, éducation, paradigme, rationalité, révolution scientifique

Axe 2 :

Former au commun par le leadership inclusif : les directeurs d'écoles fondamentales burundaises face aux défis de l'inclusion scolaire

Jean Marie Vianney NTEZIRYAYO · Hallouma BOUSSAADA
Université du Burundi ; ISEFC, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie)

Résumé :

Dans un monde traversé par des fractures profondes – inégalités croissantes, crises géopolitiques, recul des droits fondamentaux – la question de l'éducation inclusive se pose comme un enjeu décisif pour « former au commun et à l'universel » (BIPSEFA, 2026). Construire une école qui accueille réellement chaque enfant, quel que soit son profil, revient à poser les fondements d'un vivre-ensemble authentique et à incarner ce que Dupeyron (2024) nomme « l'école des communs ». Or, en Afrique subsaharienne, les directeurs d'établissements scolaires se trouvent en première ligne de ce défi, sans disposer des formations nécessaires pour y répondre efficacement (UNESCO, 2016 ; 2023). Au Burundi, la mise en œuvre de l'éducation inclusive, inscrite dans la politique internationale depuis les déclarations onusiennes relatives aux droits de l'enfant, se heurte à des obstacles structurels majeurs. La mission du chef d'établissement, héritée d'un modèle conçu à l'ère industrielle, n'a pas suffisamment évolué pour répondre aux enjeux complexes de l'école du XXIe siècle (Beatriz et al., 2008). La question centrale de cette recherche est donc : quelles compétences professionnelles les directeurs d'écoles fondamentales burundaises doivent-ils développer pour piloter efficacement l'inclusion scolaire et en faire un bien commun partagé par toute la communauté éducative ? Cette étude vise à analyser les défis concrets de l'inclusion scolaire au Burundi, à identifier les responsabilités spécifiques des directeurs d'écoles fondamentales dans ce processus, et à dégager des pistes de formation professionnelle initiale et continue adaptées au contexte culturel et institutionnel burundais.

Le développement de quatre compétences-clés chez les directeurs – le leadership pédagogique inclusif, la gestion des ressources humaines et matérielles, l'identification et le suivi des élèves à besoins spécifiques, et les capacités de communication et de plaidoyer – exerce un effet positif et significatif sur la mise en œuvre effective de l'inclusion scolaire dans les établissements fondamentaux burundais.

La recherche s'appuie sur une approche croisant la pédagogie inclusive (Rousseau & Desmarais, 2021 ; Amelina et al., 2023), le leadership transformationnel en contexte éducatif (Beatriz et al., 2008), et la notion de « communs éducatifs » (Dupeyron, 2024). Elle s'inscrit dans la perspective d'un universalisme dialogique et non surplombant, tel que le théorise Diagne (2024), attentif aux réalités locales africaines.

La recherche adopte une démarche qualitative structurée autour de cinq volets : l'accueil et l'inclusion des élèves vivant avec un handicap (EVH), les rôles et responsabilités du directeur en contexte inclusif, les dynamiques de soutien entre pairs, le climat scolaire, et les défis liés aux contextes culturels locaux. Les données ont été recueillies au moyen de guides d'entretien semi-directifs. Au total, 13 entretiens ont été réalisés : 4 entretiens avec les équipes de direction (deux avec les directeurs et deux avec les maîtres responsables) et 9 entretiens avec des enseignants des écoles fondamentales. L'enquête s'est déroulée à Bujumbura (DPE

Bujumbura), dans deux écoles inclusives de la Municipalité : le Centre de Référence pour l'Éducation Inclusive (CREI) Kigobe (DCE Ntahangwa) et l'École fondamentale (primaire) Kanyosha 3 (DCE Muha).

Les résultats révèlent que la fonction de direction en contexte inclusif exige des compétences diversifiées et un engagement soutenu. Cependant, la grande majorité des directeurs ne bénéficient pas d'une préparation adéquate pour assumer ces responsabilités (UNESCO, 2016 ; 2023 ;

Ndikumasabo & Ntwari, 2023). Les obstacles identifiés sont à la fois structurels (manque de ressources, absence de formation spécialisée), culturels (représentations du handicap) et institutionnels (faible soutien hiérarchique).

Ces résultats invitent à repenser en profondeur la formation initiale et continue des directeurs d'établissements, en l'ancrant dans les réalités territoriales burundaises et africaines. Ils plaident pour la conception de dispositifs de formation professionnelle endogènes, articulant savoirs locaux et standards internationaux, à même de faire de chaque école un espace authentique du commun – où l'inclusion ne soit plus une contrainte normative mais une culture partagée (Dupeyron, 2024 ; Diagne, 2024).

Mots-clés : inclusion scolaire, leadership pédagogique, formation des directeurs d'école, bien commun éducatif et compétences

Axe 2 :

Les pratiques enseignantes à travers l'éducation civique, morale et pour la paix (ECMP), comme technique active de la mise en œuvre de l'éducation au développement durable dans les classes de CM2 dans la circonscription de Mfilou Ngamaba

Béatrice Perpétue OKOUA
École normale supérieure, Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

Résumé :

Ce travail de recherche a permis d'explorer les pratiques enseignantes à travers l'Éducation au Développement Durable (EDD) à l'école primaire d'une manière générale et en particulier dans les classes de CM2. Ainsi, notre problématique trouve son écho à travers la question principale suivante :

Les pratiques enseignantes actuelles à travers l'éducation civique, morale et pour la paix contribuent-elles à la mise en œuvre de l'éducation au développement durable dans les classes de CM2 ? Cette question induit quelques hypothèses dont la centrale est la suivante : les pratiques enseignantes actuelles ne contribuent pas à la mise en œuvre de l'éducation au développement durable dans les classes de CM2.

L'objectif visé était de mettre en évidence la pratique ou non des enseignants à travers l'éducation civique, morale et pour la paix comme technique active de la mise en œuvre de l'éducation au développement durable dans la circonscription scolaire de Mfilou Ngamaba.

La procédure utilisée pour mener notre étude était l'enquête par le questionnaire, sur une population composée des apprenants, des enseignants et des encadreurs pédagogiques.

Les résultats issus de l'observation, de l'analyse du questionnaire et documentaire révèlent que les performances des enseignants dans la pratique quotidienne dépendent de la manière d'enseigner l'Éducation civique, morale et pour la paix dans les nouvelles perspectives, c'est-à-dire à l'éducation au développement durable. En effet nous retenons que pour améliorer les pratiques enseignantes à travers l'Éducation civique, morale et pour la paix, il faudrait au préalable sensibiliser et former les enseignants sur les techniques actives afin de donner aux apprenants une éducation de qualité durable pour le développement de la société sans comportements rétrogrades.

Ensuite nous pouvons faire intervenir la question de la pratique enseignante. Ainsi il ressort de l'analyse de cette question que les encadreurs pédagogiques ne sont pas réguliers dans les classes surtout aux heures du cours de l'ECMP. Le pourcentage de non-affirmation est de 56,52 %. En perspective, nous retenons que l'éducation au développement durable est une thématique émergente qui nécessite des études supplémentaires en vue de son aboutissement, tout en promouvant des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie.

Mots-clés : éducation civique, éducation morale, éducation pour la paix, techniques actives, développement durable

Axe 2 :

Repenser la vulnérabilité : un levier pour éduquer les nouvelles générations à l'universel et au commun

Stéphanie PÉRAUD-PUIGSÉGUR
INSPÉ, SPH, Université de Bordeaux (France)

Résumé :

Dans un monde caractérisé par la multiplication des risques écologiques, géopolitiques et technologiques, les institutions éducatives se trouvent confrontées à une double injonction contradictoire : former des sujets performants et autonomes, tout en préparant des générations capables de faire face à une condition humaine fondamentalement précaire et interdépendante. Cette tension révèle un angle mort majeur des pédagogies contemporaines, structurées autour de la fiction normative d'un sujet autonome, rationnel, maître de lui-même, généralement peu sensibilisé à la dépendance et à la finitude. C'est précisément dans ce décalage entre l'idéal éducatif dominant et la réalité ontologique et politique de l'existence humaine que je propose d'inscrire cette communication.

Néanmoins, éduquer les jeunes générations à reconnaître leur vulnérabilité fondamentale comme condition partagée n'est pas simple et peut exposer à deux écueils symétriques. D'une part, un universalisme abstrait effacerait les inégalités réelles dans une communauté de destin fictive d'une humanité mortelle. D'autre part, une focalisation sur la particularité (le handicap, la maladie, la pauvreté, la condition d'exilé, etc.) menacerait toute possibilité de monde commun et consacrerait l'isolement voire la stigmatisation des personnes soumises à des conditions distinctes et inégales. Autrement dit, comment faire de la conscience de la fragilité humaine, à la fois ontologique et effet de choix politiques déterminés, le fondement d'un universel qui ne serait pas imposé théoriquement par surplomb, mais qui serait expérimenté dans la force des liens relationnels entre les humains, alternativement aidants et aidés au cours de leur existence ?

Cette communication vise à réfléchir aux pistes que peuvent nous ouvrir les philosophes pour penser une éducation au commun appuyée sur la prise de conscience de notre vulnérabilité. L'hypothèse est que la distinction opérée par Marie Garrau (2018) entre vulnérabilité fondamentale comme structure ontologique de l'existence humaine et vulnérabilités problématiques, produites par les structures de domination économiques, politiques et sociales constitue le cadre heuristique indispensable pour articuler reconnaissance partagée et exigence de justice. Cette distinction qui permet de sortir de l'ambiguïté à laquelle a parfois conduit la notion de vulnérabilité mal comprise nous invite à former des sujets capables simultanément d'empathie et d'indignation politique, de conscience de leur finitude commune et de discernement critique face aux inégalités socialement produites.

L'approche proposée mobilise une philosophie morale et politique articulant trois traditions complémentaires : l'analyse des différentes formes de vulnérabilité (Butler, 2005 ; Nussbaum, 2001, 2011 ; Pelluchon, 2011), l'éthique du care (Tronto, 1993 ; Le Blanc, 2007 ; Gaille et Laugier, 2011) et la théorie critique de la reconnaissance (Honneth, 2000). Ces trois approches théoriques convergent pour nous orienter vers une refondation du sujet éducatif, non plus conçu comme

le sujet souverain et autonome de la tradition libérale, mais défini comme le sujet relationnel, faillible et co-responsable que requiert un projet de monde commun authentique.

À partir de ces premières pistes, je tenterai d'esquisser en conclusion certains gestes éducatifs ou certaines démarches pédagogiques susceptibles de nourrir cette éducation au commun fondée sur l'expérience réfléchie et la prise de conscience des différentes formes de vulnérabilité auxquelles les humains sont confrontés aujourd'hui. Je proposerai également une critique des dispositifs éducatifs actuellement orientés vers la seule « résilience » individuelle ou vers la « personnalisation des parcours », au détriment d'une formation à la solidarité et à l'engagement collectif par l'expérience commune que devrait notamment permettre le cadre scolaire.

Mots-clés : vulnérabilité, commun, universel, éthique, justice, éducation

Axe 2 :

Formation initiale des inspecteurs du secondaire (2e cycle) dans le système éducatif congolais : enjeux et perspectives

Yolande THIBAULT-MPOLO
École normale supérieure, Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

Résumé :

Les différentes crises mondiales (économiques, sanitaires, politiques et militaires, écologiques et environnementales) accentuent la perte des valeurs morales et de solidarité humaine. Face à celles-ci, la mission de l'école doit s'étendre de la transmission des savoirs fondamentaux à la formation des citoyens résilients, critiques et engagés. Pour ce faire, l'enseignant seul ne peut accomplir cette mission, s'il n'est accompagné des supérieurs qui ont la charge de l'encadrer, ce sont les inspecteurs et/ou les conseillers pédagogiques au 2ème cycle du secondaire. L'école normale supérieure (ÉNS) n'a jamais ouvert cette filière pour la formation relative à cette catégorie de formateurs. Cet état de fait est un problème majeur qui mine l'encadrement pédagogique des enseignants du secondaire deuxième cycle dans le système éducatif congolais. À cet effet, cette étude a pour objectif de proposer une ingénierie de formation des inspecteurs des lycées d'enseignement général et technique. L'hypothèse est que l'absence de la formation initiale des inspecteurs du secondaire 2 compromet la formation continue des enseignants de ce cycle et les expose à la routine pédagogique. L'étude a utilisé l'analyse documentaire. Elle s'est inspirée du cadre législatif qui régit le système éducatif en République du Congo.

Les résultats obtenus, à partir de cet instrument montrent qu'aucun texte législatif ne prévoit la formation des inspecteurs du secondaire 2 dans une école. À cet effet, pour contourner cette difficulté, le système recourt aux inspecteurs délégués. Ce sont des enseignants du lycée choisis non par compétence mais de façon subjective. Ce qui peut être considéré comme un obstacle contre le développement d'une posture professionnelle éthiquement fondée et pratiquement efficace. Les inspecteurs délégués ne sont pas à la hauteur de leur mission car ils ne bénéficient d'aucune formation, ni en début de leur mission de technique et d'encadrement pédagogique, ni en cours d'emploi. Par conséquent, la collaboration entre encadreurs et encadrés n'est pas de bon augure. Les encadrés sous-estiment leurs encadreurs, les débats pédagogiques restent sans issue. En conclusion, la formation statutaire initiale des formateurs des enseignants du secondaire 2ème cycle s'avère indispensable pour le développement d'une posture professionnelle éthiquement fondée et pratiquement efficace.

Mots-clés : éducation, formation initiale, formation continue, supervision pédagogique, posture professionnelle

Axe 2 :

Former au commun et à l'universel en Tunisie : enjeux, pratiques et éthique de la formation des enseignants

Romdhane ZID
ISEFC, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie)

Résumé :

La nécessité de former au commun et à l'universel prend un relief particulier en Tunisie, où les transformations politiques, sociales et éducatives depuis la révolution de 2011 mettent en lumière l'importance de l'éducation comme vecteur de cohésion sociale, de citoyenneté et de justice (Ben Salah & Bensalah, 2018). Dans ce contexte, les enseignants et les éducateurs sont confrontés à des défis nouveaux : répondre à la diversité culturelle et socio-économique des élèves, promouvoir l'inclusion et la participation, et développer un sens de responsabilité collective face aux enjeux locaux et globaux (Gharbi, 2021). La problématique centrale consiste donc à interroger comment la formation des enseignants et des formateurs peut intégrer des valeurs et des pratiques favorisant le commun, tout en respectant la singularité des apprenants et en préparant les citoyens à relever les défis de l'humanité émergente.

L'objectif poursuivi est d'identifier les dispositifs et les approches pédagogiques permettant de promouvoir une éducation éthique et universelle dans le système éducatif tunisien, et de proposer des recommandations pour la formation initiale et continue des enseignants et formateurs (Shor, 1992). L'hypothèse avancée est que le développement d'une posture réflexive, critique et éthique chez les éducateurs tunisiens constitue un levier essentiel pour construire des espaces d'apprentissage inclusifs et solidaires, capables de renforcer la citoyenneté active et la cohésion sociale (Freire, 1974/1970 ; Biesta, 2015).

L'approche adoptée mobilise un cadre théorique combinant la pédagogie critique (Freire, 1974/1970), l'éducation à la citoyenneté mondiale (UNESCO, 2020), l'éthique professionnelle (Biesta, 2015) et les approches de justice cognitive et sociale (Fricker, 2007 ; Santos, 2009). L'étude adopte une approche qualitative compréhensive, centrée sur l'exploration des pratiques, perceptions et stratégies d'appropriation des enseignants et formateurs tunisiens face aux enjeux du commun et de l'universel. La collecte des données combine entretiens semi-directifs, observations de séances de formation et analyse documentaire des programmes nationaux et guides pédagogiques (Patton, 2015 ; Braun & Clarke, 2006). L'échantillonnage est intentionnel et raisonné, ciblant des enseignants du primaire et du secondaire, ainsi que des formateurs et responsables pédagogiques de différentes régions tunisiennes (Tunis, Sidi Bouzid, Gabès, Sfax, Kairouan), afin de garantir la diversité des contextes scolaires et des profils professionnels. L'analyse des données repose sur une analyse thématique articulée aux hypothèses de recherche, permettant de dégager les tensions entre prescriptions institutionnelles et pratiques effectives, les marges d'autonomie professionnelle et les stratégies d'appropriation critique des dispositifs de formation. Cette méthodologie permet d'appréhender simultanément les dimensions individuelles, institutionnelles et socioculturelles de la formation des enseignants, tout en mettant en lumière les conditions favorisant ou freinant le développement d'une posture éthique, réflexive et citoyenne dans l'enseignement.

Les résultats révèlent que, bien que de nombreuses initiatives favorisent la co-construction de projets collectifs, le dialogue interculturel et l'engagement civique, leur mise en œuvre reste souvent fragmentaire et inégale. Les enseignants et formateurs tunisiens expriment des difficultés à concilier les exigences des programmes nationaux rigides avec les aspirations à promouvoir des pratiques participatives et inclusives, reflétant ainsi un écart entre prescriptions institutionnelles et pratiques effectives (Ben Salah & Bensalah, 2018 ; Gharbi, 2021). L'analyse montre également que l'engagement civique et la promotion du commun dans les classes dépendent fortement de la créativité et de l'expérience professionnelle des éducateurs, ainsi que de leur capacité à mobiliser les ressources locales et à nouer des collaborations avec les communautés et acteurs socio-éducatifs. Cependant, ces initiatives restent limitées par des contraintes matérielles, un manque de formation continue ciblée et des disparités territoriales, qui accentuent les inégalités entre établissements urbains et ruraux. Par ailleurs, les données mettent en évidence une appropriation critique et réflexive des dispositifs par certains enseignants, qui adaptent les contenus et les approches pédagogiques pour intégrer des dimensions éthiques, civiques et interculturelles, illustrant leur rôle actif comme médiateurs du savoir et catalyseurs de transformation sociale (Freire, 1974/1970 ; Shor, 1992). Cette capacité d'adaptation s'accompagne d'une prise de conscience accrue de l'importance de former des élèves capables de penser de manière critique, de dialoguer au-delà des différences culturelles et de participer à la construction de valeurs universelles tout en respectant le contexte local. Les enseignants soulignent que la réussite de ces initiatives dépend également de la culture professionnelle collaborative, de l'existence de réseaux de partage de pratiques innovantes et d'espaces de réflexion éthique intégrés aux dispositifs de formation.

Ces résultats suggèrent que le développement des compétences éthiques et civiques chez les éducateurs tunisiens ne peut se limiter à des modules ponctuels ou normatifs : il nécessite une formation contextualisée, continue et participative, capable de renforcer l'autonomie professionnelle, la créativité et le sens de responsabilité citoyenne, tout en articulant les défis locaux aux exigences universelles du commun (Sauvé, 2014 ; UNESCO, 2021). Cette approche permettrait de transformer les classes et les institutions éducatives en espaces de dialogue, de co-construction et de justice sociale, favorisant l'émergence d'une pédagogie centrée sur l'émancipation et la participation active des élèves et des communautés.

La conclusion souligne la nécessité de redéfinir la formation des enseignants comme un véritable espace de conscientisation, de co-responsabilité et d'engagement critique, où la créativité pédagogique, la collaboration et la réflexion éthique occupent une place centrale (Biesta, 2015 ; Freire, 1974/1970). Dans le contexte tunisien, cela implique de dépasser les cadres normatifs et rigides des programmes officiels pour favoriser des pratiques inclusives, interculturelles et adaptées aux réalités locales, tout en préparant les éducateurs à répondre aux enjeux globaux de l'éducation au commun et à l'universel. Les perspectives ouvertes concernent notamment le renforcement des dispositifs de formation continue, la promotion de communautés de pratique et d'échanges interinstitutionnels, le développement de la recherche-action participative et l'intégration systématique de modules sur l'éthique, la justice sociale et l'engagement civique (UNESCO, 2020 ; Santos, 2009 ; Shor, 1992). Ces initiatives visent à consolider une éducation capable de former des citoyens critiques et responsables, de stimuler la co-construction de connaissances et de favoriser la participation active des élèves et des communautés dans la vie scolaire et sociale. L'éducateur est alors perçu comme acteur de transformation sociale, mobilisant le potentiel collectif et favorisant dialogue, solidarité et émancipation.

Mots-clés : éducation au commun, éthique éducative, formation des enseignants, citoyenneté mondiale, contexte tunisien

AXE 3

Les conceptions du commun et de l'universel en éducation et en formation. Quels projets de vie ayant un véritable « sensus communis » pouvons-nous mettre en œuvre ? Quels modèles éducatifs promouvoir ?

Axe 3 :

Réparer les imaginaires éducatifs : décolonialité, migration et formation au commun dans les Afriques francophones

Olga Kochie AKOU
Université Bordeaux Montaigne (France)

Résumé :

Dans un contexte mondial marqué par des fractures multiples, écologiques, politiques, épistémiques et anthropologiques, les systèmes éducatifs africains francophones se trouvent au cœur d'un paradoxe : ils sont à la fois des lieux de reproduction de la colonialité du savoir et des espaces potentiels de réinvention du commun. À partir de mes travaux doctoraux menés en Côte d'Ivoire sur les liens entre migration clandestine, imaginaires sociaux et pratiques éducatives, cette communication propose d'examiner comment l'école contribue à façonner les horizons d'attente des jeunes, souvent orientés vers l'exil, et comment elle pourrait au contraire devenir un lieu de construction d'un universel pluriel, inclusif et situé.

En effet, en mobilisant la pédagogie critique (Freire, hooks, Giroux), les épistémologies du Sud (Mignolo, Walsh) et les approches décoloniales de l'éducation, j'analyse les mécanismes par lesquels les curricula, les pratiques enseignantes et les hiérarchies épistémiques produisent des imaginaires migratoires qui fragilisent le « sensus communis » (Gadamer, 1996 ; Dupeyron, 2024) et empêchent l'émergence d'un commun partagé. Les résultats de terrain montrent que les élèves interprètent l'école comme un espace de sélection et de désenchantement, où l'universel enseigné reste souvent un « universel de surplomb » (Merleau-Ponty), déconnecté des réalités locales et des aspirations collectives.

Cette communication, inscrite dans l'Axe 3 de la Biennale, interroge les conceptions du commun et de l'universel en éducation, et propose des pistes pour une refondation pédagogique fondée sur la pluriversalité, la reconnaissance des savoirs situés et la construction d'imaginaires partagés. Elle montre comment des pratiques éducatives décoloniales, centrées sur la narration, la réflexivité, la coopération et la valorisation des savoirs endogènes, peuvent contribuer à « réparer ensemble le tissu déchiré du monde » (Bidar, 2023) et à former les jeunes générations à un universel dialogique, contributif et réellement commun.

Mots-clés : éducation, décolonialité, imaginaires, commun, universel

Axe 3 :

L'Afrique face au double défi de la réconciliation de l'humanité et de la réinvention de l'universel

Anselme Armand AMOUGOU AFOUBOU
Université de Yaoundé I (Cameroun)

Résumé :

La société contemporaine vit au rythme des inquiétudes, des incertitudes et des vulnérabilités consécutives à la fragmentation de l'humanité et à l'affaiblissement des repères de l'universalité. En effet, la littérature philosophique récente, notamment : (Wolff, 2019), (Balibar, 2016), (Jullien, 2008), (Wallerstein, 2008), (Dufoix et Policar, 2023), (Policar, 2021), (Hofmann et Messling, 2021), (Diagne, 2024), prouve, s'il en était besoin, qu'il y a bien « trouble dans l'universel » aujourd'hui. Cette crise de l'universel a pour conséquence immédiate la montée des irrédentismes, des ethnonationalismes et de l'altérophobie, et la radicalisation de l'individualisme. Cet environnement trouble et crisique impose la nécessité d'une réflexion profonde sur l'universel et l'humanité et, pour qu'elle soit efficace, une telle aventure intellectuelle doit être adossée sur l'éducation. Mais quel type d'éducation devrait relever ce défi complexe, à quelles valeurs doit-on former l'homme du futur afin qu'il soit apte à réparer la déchirure du monde et la fragmentation de l'humanité ? Devrait-on continuer à confier exclusivement cette tâche à l'éducation occidentalo-centrée et hégémonique ; celle qui revendique un universalisme de surplomb, ou alors devrons-nous nous fier à l'éducation qui tient compte des singularités et du pluriel du monde ? Etant donné que c'est la première forme d'éducation qui a provoqué et continue d'entretenir la double crise actuelle, la présente réflexion s'inscrit dans la perspective d'un décentrement et d'une endogénéisation de la formation de l'homme et de la reconstruction de l'universel. Aussi la question centrale porte-t-elle sur la contribution de l'Afrique à la formation d'une nouvelle humanité et à la réinvention d'un universel inclusif et dialogique ? Autrement dit, quelle est la place de l'Afrique et des Africains dans l'histoire du monde ? A partir de quels repères épistémologiques et axiologiques les Africains pensent-ils, non seulement leurs propres réalités, mais aussi l'universel et « l'en-commun » ? La perspective de réponse à ce questionnement serait certainement péjorative si l'on émarge dans l'afropessimisme qui loge l'Afrique à la périphérie du monde et de l'histoire et ne voit aucune lueur d'espoir dans son avenir, (Dumont, 1962) (Smith, 2003), (Meredith, 2005) (Dowden, 2008). Notre présentation s'inscrit dans une perspective afro-optimiste et explore les nouveaux horizons de pensée sur les logiques et les dynamiques d'ouverture vers une pensée africaine autonome et universelle. Il s'agit de montrer qu'on peut former « l'humanité qui vient » à partir de l'Afrique. En effet, parce que traditionnellement l'Afrique pense, crée et dialogue avec le monde, elle participe à l'universel (Diagne 2024). L'objectif ici est de soutenir de manière critique et herméneutique que les traditions africaines ont une contribution déterminante à donner dans la réconciliation de l'humanité (Bidima,1997),(Mbembe, 2010, 2013, 2023), et que l'Afrique, avec ses savoirs et ses valeurs, peut enrichir l'humanité actuelle dans le sillage afrocentriste de la décolonisation de la pensée et des repères axiologiques, d'une part, et de réhabilitation des épistémès victimes d'injustice épistémique, d'autre part. Toutefois, il ne s'agit pas de verser dans un afro-optimisme béat en niant les problèmes de l'Afrique ou en voulant miraculeusement ressusciter sa grandeur passée (Egypte pharaonique). Il est surtout question

d'une double projection intellectuelle qui prend la mesure des difficultés de l'Afrique et qui estime, d'une part, que tout peut être repensé, reconstruit et réinventé, et d'autre part, que le passé glorieux de l'Afrique peut susciter une utopie réaliste (Eboussi Boulaga, 1977) en vue d'une nouvelle humanité.

Mots-clés : éducation, culture, en-commun, universel, afrocentrisme, humanité

Axe 3 :

L'éthique de la relation comme réponse au risque de l'humain : pour une refondation éducative du commun

Lydie Christiane AZAB À BOTO
Université de Yaoundé I (Cameroun)

Résumé :

L'intensification des crises (écologiques, géopolitiques, sociopolitiques, militaires et culturelles) révèlent une fragilisation profonde du lien humain. Ces risques ne constituent plus seulement une menace extérieure, mais traduisent une réalité bien plus dangereuse : un risque de déliaison, où l'humanité tend à perdre sa capacité à construire un monde commun. En interrogeant ce « risque de l'humain » à partir de la pensée d'Édouard Glissant, nous voulons montrer qu'il s'agit d'une profonde crise de la relation. La problématique centrale est celle de montrer comment former au commun et à l'universel dans un monde où les relations humaines sont à la fois intensifiées et fragilisées, sans nier la pluralité et la diversité. L'objectif est de montrer que l'éthique de la Relation constitue une ressource théorique et pratique majeure pour repenser les finalités de l'éducation. L'hypothèse défendue est que le risque de l'humain réside moins dans la diversité que dans son déni ou sa mauvaise gestion. La poétique de la Relation de Glissant permet alors de concevoir le commun non comme une unité préalable, mais comme un processus dynamique d'entrelacement des différences, fondé sur la reconnaissance du droit à l'opacité. Dans cette perspective, la Relation n'implique pas la transparence ni la fusion, mais la coexistence des singularités irréductibles. L'approche adoptée est théorique et critique, mobilisant les concepts glissantiens (Relation, opacité, créolisation, Tout-monde) pour analyser les conditions d'une refondation éducative du commun. Elle s'inscrit dans une perspective philosophico-politique attentive aux enjeux contemporain de pluralité, de mondialisation et de crise du vivre-ensemble. Les résultats mettent en évidence trois orientations majeures. Premièrement, la nécessité d'une pédagogie de la relation fondée sur l'apprentissage de l'écoute, de la traduction et de la reconnaissance de l'altérité. Deuxièmement, l'intégration du droit à l'opacité comme principe éducatif, permettant de résister aux logiques de normalisation et de réduction de l'autre. Troisièmement, la promotion à la mondialité orientée vers la compréhension des interdépendances globales sans effacement des singularités. Il s'agit en définitive de repenser l'éducation sous le prisme d'un espace de formation à la coexistence dans la diversité, où le commun n'est pas un slogan creux, mais une construction à partir de la Relation.

Mots-clés : relation, vulnérabilité, éducation, universel, altérité

Axe 3 :

L'éducation comme voie vers une culture de la pluralité identitaire

Cheikh Modou BADAR DIOP
Université Mohammed V, Rabat (Maroc) ; Université Cheikh Anta Diop, Dakar (Sénégal)

Résumé :

La problématique de l'identité et du conflit des idéologies constitue une réalité humaine ancienne et contemporaine à la fois. Elle se façonne à travers un ensemble de facteurs de socialisation, à commencer par la famille et l'enseignement formel, en passant par la culture dominante au sein de la société de l'individu. Cette culture repose sur des fondements éducatifs et sur des facteurs héréditaires et pédagogiques pouvant être positifs ou négatifs. Toutefois, l'espace éducatif peut être mobilisé stratégiquement afin de corriger ou de transformer une part importante de toute culture donnée, et d'y substituer des valeurs alternatives plus bénéfiques pour l'être humain et pour l'humanité.

Cette communication vise à présenter une thèse encore en cours de maturation, dont l'objectif est de montrer comment l'éducation contribue à la formation et à la structuration des identités et des idéologies chez l'individu. Elle soutient que les curriculums scolaires ne sont pas de simples canaux neutres de transmission des savoirs, comme on le suppose souvent, mais qu'ils sont porteurs d'objectifs explicites et implicites servant des agendas idéologiques et socio-politiques. Dans un monde où les conflits identitaires précèdent les affrontements humains directs – comme l'illustrent la violence raciale aux États-Unis, les massacres confessionnels dans les pays arabes, l'extrémisme religieux en Inde, les tensions ethniques avec les Kurdes en Syrie, les récentes frictions ethno-politiques au Sénégal, ainsi que les discours racistes visant les Africains en Tunisie – cette étude affirme l'urgence de repenser l'éducation comme une démarche orientée vers une culture de la pluralité identitaire. S'appuyant sur les théories sociologiques – (Durkheim, 1922) et la conception de l'éducation comme force sociale de socialisation ; (Illich, 1971 ; Giddens, 1972 ; 2014) à propos du « curriculum caché » ; (Cooley, 1902 ; Mead, 1934) dans la construction sociale du soi – l'article soutient que l'éducation est intrinsèquement idéologique, puisqu'elle façonne les citoyens selon les résultats souhaités (nationaux, libéraux, pluralistes, ou selon le type de citoyen que la société aspire à former et à diplômer).

L'enjeu central réside dans le danger des visions unidimensionnelles, renforcées par des programmes d'enseignement biaisés, qui conduisent à la fragmentation de l'être humain et menacent le « commun ». L'objectif est dès lors de proposer une refonte des curriculums, mettant l'accent sur la pensée critique, l'acceptation de la différence et le dialogue avec l'opinion divergente, afin de promouvoir une pluralité identitaire qui préserve les spécificités historiques et culturelles tout en construisant une humanité universelle partagée, sans sombrer dans l'exclusion ou l'extrémisme à l'égard de l'Autre.

À travers une analyse théorique, l'étude conclut que l'éducation possède une capacité transformatrice comparable à celle des interventions génomiques : elle est à même d'implanter la flexibilité cognitive et une vision plurielle du monde en vue de réaliser une coexistence harmonieuse de l'humanité.

Cette approche contribue directement à « l'éducation de l'humanité à venir face au péril de l'homme », en cultivant le « commun » par une formation pluraliste, en cohérence avec l'appel de la Biennale à repenser l'universel de manière dialogique et participative.

Mots-clés : éducation, idéologie, identité, pluralité identitaire, programmes d'enseignement, commun, universel

Axe 3 :

Pratiques managériales et efficacité opérationnelle des établissements publics d'enseignement secondaire technique de Côte d'Ivoire

Akoua Tamia Philomène BADOU · Gbomené Hervé ZOKOU
IPNETP, Abidjan (Côte d'Ivoire)

Résumé :

Problématique

En Côte d'Ivoire, les Lycées Techniques, font face à de nombreux défis tels que le manque de matériel pédagogique adapté, les retards dans la mise à disposition des ressources financières, l'insuffisance de formation continue pour les enseignants ainsi que le personnel administratif limitent par ailleurs leur capacité à suivre les évolutions scientifiques, technologiques et pédagogiques. Les études de l'Institut National de la Statistique (INS, 2015), soulignent également, des faiblesses structurelles dans les établissements à vocation technique. Le paradoxe social réside dans le fait que, les résultats au baccalauréat technique 2025 de ces Lycées par exemple, montrent une performance élevée, avec un taux de réussite globale de 86,24% (METFP, 2025). Selon les statistiques dudit ministère, le Lycée Technique et Professionnel de Yopougon (LTPY) enregistre un taux de réussite de :90,47% ; Lycée Technique d'Abidjan (LTA) 85,71% et le Lycée Technique de Bouaké (LTB) 83,26%. Les séries techniques performantes. Ces constats soulèvent le problème d'efficacité opérationnelle dans ces lycées en Côte d'Ivoire. Alors, la question est donc de savoir quelles sont les pratiques de management qui influent sur l'efficacité opérationnelle des lycées techniques de Côte d'Ivoire ? Nous pensons que le management participatif améliore l'efficacité opérationnelle des lycées techniques en Côte d'Ivoire. Comme objectif général, analyser les pratiques managériales des gestionnaires des lycées techniques en Côte d'Ivoire. De façon spécifique il s'agira identifier les meilleures pratiques de gestion qui aident les établissements à surmonter leurs défis, améliorant ainsi leur l'efficacité opérationnelle. Cette étude s'appuie sur la théorie de la gestion par objectifs de Drucker (1954) et celle des ressources et de compétences de Barney (1991).

Méthodologie retenue

Nous avons opté pour une approche quantitative. La technique du questionnaire a été adopté pour la collecte des données auprès du personnel administratif et du Personnel enseignant des trois lycées techniques de Côte d'Ivoire ; soit une 96 sujets. Deux approches principales d'analyse de données ont été utilisées. Ce sont : l'analyse descriptive univariée et l'analyse descriptive bivariée. Pour le traitement des informations, nous avons eu recours logiciel SPSS pour le traitement des données et le logiciel Excel 2016, pour la présentation des données sous la forme des histogrammes et diagrammes en 3D.

Résultats

Les résultats obtenus, traités à l 'aide du test de Khi-deux, avec une valeur de 24,122 et une significativité de 0,008, indiquent une relation statistiquement significative entre les entre le management participative et l'amélioration de la performance des lycées techniques de Côte d'Ivoire. En d'autres termes, les résultats confirment que les pratiques de gestion participative ont un effet réel sur la motivation et la performance des employés, soit 68,8 % des répondants.

Cette étude est socialement pertinente car elle vise à identifier les meilleures pratiques de gestion qui pourraient aider les établissements à surmonter les défis contemporains et améliorer les conditions d'apprentissage des élèves.

Mots-clés : management participatif, efficacité opérationnelle, pratiques managériales, lycées techniques, Côte d'Ivoire

Axe 3 :

La pensée marxiste est-elle propre à une culture en particulier ou est-elle commune à toutes les cultures ? Pour une anthropologie de l'apprentissage de la pensée marxiste dans l'école tunisienne

Mourad BAHLOUL
Université de Tunis (Tunisie)

Résumé :

Comment un langage et une pensée qui sont enseignés aux élèves appartenant à une culture différente de leur culture d'origine et de leur contexte d'élaboration, de modélisation et de conceptualisation peuvent-ils conserver leur sens ? Quelles sont les différentes formes des rapports des élèves tunisiens aux savoirs chargés culturellement ? Il convient à notre sens de réinterroger les écrits (politiques et prophétique) de Marx à la lumière des rapports que développent les jeunes étudiants tunisiens (appartenant à une culture d'origine différente de la culture occidentale) avec la pensée Marxiste. L'enseignement du Marxisme en philosophie en tant que savoirs chargés de connotations culturelles et sociales ne se heurte-t-il pas souvent à des attitudes de rejet manifesté par des sujets apprenants ? En réalité, le rapport des élèves aux savoirs chargés culturellement et socialement constitue aujourd'hui un sujet de préoccupation pour de nombreux chercheurs issus de divers horizons et approches (psychologique, sociale, pédagogique, didactique et philosophique). Dans le contexte tunisien, la plupart des études qui abordent la question des rapports des élèves avec les savoirs chargés socialement et culturellement se sont concentrées sur les facteurs pédagogiques, didactiques et institutionnels, en négligeant ce que l'on pourrait appeler l'obstacle culturel et affectif. Cette communication – qui s'inscrit dans l'axe 3 du colloque – se veut une exploration des formes de résistances affectives et cognitives des élèves tunisiens à l'égard de la pensée de Marx. Elle s'articule autour des questions suivantes : quelle est la place des savoirs chargés culturellement et socialement (la pensée marxiste en l'occurrence) dans la culture tunisienne d'origine, tant dans son volet populaire que dans son volet intellectuel ? Quel est le poids de la culture sociale de référence des élèves sur leurs représentations et sur leurs rapports à la pensée marxiste ? Quels sont les principaux éléments cognitifs et affectifs des attitudes négatives envers la pensée sociale marxiste ? La culture sociale de référence influence-t-elle la formation des représentations et des liens sociaux avec les savoirs chargés socialement ? De quelle manière ?

Mots-clés : pensée marxiste, rapport au savoir, savoirs culturellement chargés, résistances affectives, enseignement de la philosophie

Axe 3 :

Universaliser pour une citoyenneté cosmopolite. Réflexion à partir de Souleymane Bachir Diagne

Emmanuel M. BANYWESIZE
Université de Lubumbashi (RD Congo)

Résumé :

Cette communication porte sur la construction par Souleymane Bachir Diagne d'une philosophie qui, dans le contexte de fragmentation de l'humanité en tribus par une approche identitaire et ethno-nationaliste, s'efforce de penser et de réinventer l'universel à la fin de l'universalisme impérial européen pour promouvoir une citoyenneté cosmopolitique. Penser l'humanité unidiversale nécessite de recourir à une philosophie du décentrement généralisé. Cette philosophie s'élabore à partir notamment d'une discussion critique de certaines idées de Hegel, Husserl, Heidegger et Levinas. Ces idées ont contribué à façonner l'« universalisme-exceptionnalisme européen » confondu avec l'universel qui s'est donné la vocation, à partir de sa verticalité, de définir l'orientation pour toutes les humanités et toutes les cultures du monde. Faire humanité ensemble et inventer la citoyenneté cosmopolitique, ainsi que les modèles économique et écologique d'Ubuntu pour les sociétés équitables et égalitaires semble être la voie proposée par cette philosophie nourrie aussi des pensées humanistes, du « décentrement Bandoeng » et de l'humanisme d'Ubuntu.

Mots-clés : citoyenneté, humanité, humanisme, ubuntu, universel

Axe 3 :

La thumétique, ou ce que l'esthétique n'a pas su penser. Pour une théorie des formes qui engagent le corps

Vincent CESPEDES
Philosophe, écrivain et compositeur (France)

Résumé :

L'esthétique, telle que Baumgarten la fonde en 1750 et que Kant la systématise en 1790, repose sur un principe de séparation : isoler le sentir de l'agir, le jugement de la réponse du corps, la contemplation de l'usage. Le beau le plus pur, chez Kant, appartient aux formes détachées de toute destination humaine – la fleur, l'arabesque, la fantaisie musicale. Plus une forme aide à vivre, moins elle serait philosophiquement exemplaire. Hegel absorbera le sentir dans la marche de l'Esprit ; Heidegger le sacralisera dans un temple séparé. Quatre gestes philosophiques, un seul résultat : le sentir arraché à la vie.

Cette communication soutient que cette séparation n'a rien d'universel. Elle relève d'une construction historique précise, liée à la sécession occidentale entre art et artisanat – sécession qu'aucune autre civilisation n'a produite. Partout ailleurs, les formes symboliques sont restées prises dans la vie : liées au deuil, à la fête, à la transmission, au soin, au combat. Leur valeur ne se mesure pas à la distance qu'elles instaurent mais à la transformation qu'elles produisent chez celui qui les reçoit. Pour penser cette transformation, nous proposons deux concepts. Le premier est le logobiote : l'écosystème vivant des formes symboliques – récits, rythmes, gestes, saveurs, images – qui habitent un individu ou un peuple et lui permettent de métaboliser les épreuves en expérience partageable. Lorsque cet écosystème fonctionne, les formes aident à vivre : un conte défait une peur, un chant donne au deuil une cadence respirable, un repas partagé desserre l'étau du chagrin. Lorsqu'il est malade, trois pathologies apparaissent : captation (les formes collectives sont signées d'un seul nom), perversion (leur fonction vitale est tordue en contemplation séparée), falsification (leur valeur d'usage est recouverte par une valeur spéculative).

Le second concept est la thumétique (du grec thumos – le cœur, l'élan vital, le courage). Là où l'esthétique sépare le sentir de l'agir, la thumétique les réunit. Là où l'esthétique forme des spectateurs indemnes – informés, cultivés, mais intacts –, la thumétique forme des sujets déplacés par ce qu'ils reçoivent. Sa thèse fondatrice : une forme digne de ce nom ne laisse pas celui qui la reçoit tel qu'il était. Elle fait paraître ce qui écrasait sans visage ; elle rend vivable ce qui ne l'était pas. L'enjeu éducatif de cette distinction est considérable. Trois siècles d'éducation esthétique ont enseigné aux vivants que la marque de l'intelligence, devant une forme, consistait à juger au lieu de répondre. Former au commun, dans la perspective thumétique, exige l'inverse : entraîner des sujets capables de recevoir une forme sans la neutraliser en commentaire, de répondre avec leur corps et leur mémoire à ce qui les atteint, et de restituer au collectif les formes qui aident à vivre. Un universel vivant ne se décrète pas depuis une chaire ; il se forge dans des corps capables de dignité partagée.

Mots-clés : thumétique, esthétique, logobiote, commun, art

Axe 3 :

Relation éducative et critique des idéologies ? Penser le paradoxe de la raison devenue idéologique

Marc CHATELLIER
Nantes Université (France)

Résumé :

Qu'est-ce que la relation éducative, en référence au champ des sciences de l'éducation (fondées à l'Université de Nantes en 1967), territoire interdisciplinaire problématisant l'articulation des champs disciplinaires à l'action éducative, qui s'est dégradée, d'un questionnement sur l'être à un questionnement sur l'avoir en passant des « Hussards noirs de la République » aux « experts ès sciences de l'éducation » refusant toute problématisation philosophique de l'inscription des demandes du marché dans les programmes scolaires et, finalement, de l'adaptation de l'école à l'état de fait de la société, et, dans la formation des maîtres, de la primauté accordée à la recherche de protocoles sur toute réflexion critique. Cela a abouti à la conscience du manque de sens, chez les professeurs eux-mêmes, de la pratique éducative, qui perd alors toute finalité d'émancipation et même de progrès, au profit du seul faux problème du manque de moyens, alors que la question des contenus et des méthodes n'est plus reprise par la pensée éducative qu'en un style instrumental, qu'il s'agira de soumettre à un examen critique, en référence au concept d'idéologie.

L'idéologie est un ensemble de représentations qui constitue une perspective de perception du réel qui fausse ce dernier en tant que conscience déformée d'une époque qui fait se mélanger les trois ordres des faits, des valeurs et des normes, méconnaissant ou mécomprenant ainsi les travaux de Michel Fabre, à propos de John Dewey notamment, mais aussi la pensée de Karl Popper dans sa fameuse distinction des sociétés fermées et des sociétés ouvertes. Nous proposerons dès lors d'examiner trois conjonctures critiques de l'idéologie de l'éducation.

D'abord, la logique du cadre politique, selon laquelle la raison ou la rationalité institutionnelle elle-même dénature en fait le projet déclaré d'émancipation, selon un processus a-démocratique, l'institution constituant à la fois un moyen et un obstacle, en référence au concept althusserien d' « Appareil Idéologique d'État », selon lequel l'idéologie a notamment besoin de la conscience illusoire que le sujet se fait de lui-même du fait notamment que les idéologies sont aussi le lieu de combats entre les différentes collectivités (ou classes sociales, si l'on veut) qui les nourrissent. Cela rejoint la notion d'« habitus » chez Pierre Bourdieu, qui oblige à faire de nécessité vertu, ainsi que le concept de « micro-pouvoir » de Michel Foucault, décrivant le processus de constitution de la fausse conscience – que l'on peut aussi retrouver chez René Girard – ce qui finalement consonne avec la notion de « servitude volontaire » de La Boétie.

Puis nous aborderons la logique des finalités sociales, en référence à la République de Platon, dont le discours justifie en droit les inégalités de fait, ce que Jacques Rancière met bien en évidence dans l'analyse de l'idéologie du « don naturel », qui établit l'illusion et le mensonge de l'idéologie méritocratique, tendue entre la logique de l'émancipation et une logique de l'asservissement, voire de l'auto-asservissement, ce qui condamne l'idéologie pédagogique à être tendue entre des réalités contradictoires.

Enfin, nous examinerons la logique de la visée anthropologique, de la pensée éducative moderne, faisant référence au processus d'émancipation de l'élève-homme chez tous, alors même que la culture humaine présente des obstacles à l'émancipation, ce qui confronte le système éducatif, comme social, à des contradictions insurmontables et produit, finalement, des élèves assignés à leurs insuffisances, l'institution elle-même alimentant et donc justifiant des situations d'asservissement. C'est ce que révèle l'École de Francfort dans La dialectique de la raison (Théodore Adorno et Max Horkheimer, 1944) et Éclipse de la raison (Horkheimer), qui mettent en évidence l'emprise fétichiste (idéologique) de la rationalité instrumentale qui étend sa domination sur toutes les dimensions du réel, naturel et culturel (en réifiant les rapports sociaux notamment).

Que faire alors dans ce contexte idéologique de tension entre la visée anthropologique émancipatrice et la réalité réifiée de l'aliénation ? Ce qui pourrait être fait, c'est notamment reconstituer la logique épistémologique (a minima dans le champ des sciences sociales), exiger « la majorité pour tous » (selon Kant) et sortir, enfin, de la logique perverse de l'Appareil Idéologique d'Etat, de l'habitus et de la servitude volontaire, pour repenser une relation éducative libérée de toute idéologie aliénante, en mettant l'accent sur une philosophie de la praxis, qui échapperait à tout idéalisme en reprenant l'inspiration marxienne de la transformation du monde, ce qui exige un examen critique de toutes les pensées philosophiques classiques de l'éducation.

Mots-clés : relation éducative, idéologie, critique, émancipation, sciences de l'éducation

Axe 3 :

Habiter le monde pour construire du Commun ? Le worldschooling comme praxis d'un universalisme vécu et épreuve d'autoformation

Ghislaine COMPAGNON
LIRTES, Université Paris-Est Créteil (France)

Résumé :

Si l'école est traditionnellement pensée comme le sanctuaire républicain ou institutionnel où se forge le « commun » et où se transmet l'universel, que se passe-t-il lorsque l'éducation s'émancipe de ce lieu pour investir l'espace-monde ? Cette communication s'inscrit dans l'Axe 3 en interrogeant les modèles éducatifs émergents susceptibles de renouveler notre conception du sensus communis. Nous proposons d'analyser le worldschooling – configuration combinant instruction en famille, mobilités géographiques et apprentissages informels – non comme un retrait du collectif, mais comme une tentative de recomposition d'un rapport à l'universel par l'expérience directe de l'altérité. À partir d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation mobilisant une méthodologie qualitative inductive (entretiens biographiques, analyse de traces numériques et de récits parentaux), cette intervention examinera comment ces parcours nomades incarnent, ou échouent à incarner, une forme d'éducation à l'humanité.

Notre analyse se déploiera en trois temps :

- 1. De l'universel abstrait à l'universel situé : Contrairement à la critique souvent adressée aux particularismes, le worldschooling ne vise pas toujours le repli, mais souvent une « éducation au monde ». En s'appuyant sur les pédagogies du voyage (Dewey, Ingold) et les théories de l'autoformation (Bézille, Carré), nous montrerons comment l'enfant-worldschooler construit son émancipation non pas contre le commun, mais à travers une confrontation quotidienne avec la diversité des perspectives culturelles et géographiques. Il s'agit de passer d'une abstraction théorique de l'universel à une « expérience vécue au quotidien » de la différence.
- 2. L'autoformation comme épreuve du « faire-ensemble » : Les résultats de notre enquête révèlent que ces environnements éducatifs hybrides favorisent une « décomplexification » du rapport au monde et une curiosité intellectuelle nécessaire à la pensée critique. L'enfant, devenu acteur de sa formation, développe des compétences transversales pour naviguer dans l'incertitude et l'interculturel, esquissant les traits d'un nouveau citoyen du monde.
- 3. Les limites du modèle et la question de l'équité : Dans une perspective critique indispensable à la philosophie de l'éducation, nous nuancerons cet idéal. Si le worldschooling cherche à créer du sens, il n'échappe pas aux tensions inhérentes aux inégalités d'accès et aux injonctions à la réussite individuelle. Nous interrogerons : ce modèle est-il un véritable sensus communis ou le privilège d'une élite mobile ? En somme, cette intervention vise à illustrer, par des exemples précis, comment le détour par le « hors-institution » peut paradoxalement nous éclairer sur les conditions d'un apprentissage authentique du « vivre-ensemble » et du « faire-ensemble », invitant à repenser les modalités par lesquelles l'éducation forme à l'universel dans un monde en mouvement.

Mots-clés : worldschooling, autoformation, sensus communis, universalisme expérientiel, pédagogies du voyage

Axe 3 :

Éduquer aux « communs », au « monde commun » ou au « monde comme un » ? De quelques visions du monde en éducation

Ronan DAVID
Université de Caen Normandie ; LIAgE, Université Paris 8 (France)

Résumé :

Depuis les thèses illichiennes relatives à la descolarisation de la société (Illich, 2003), celles d'Edgar Morin autour des Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur (Morin, 2015), aux travaux plus récents de Jean-François Dupeyron autour de l'école des communs (Dupeyron, 2024) en passant par diverses expériences pédagogiques qui jalonnent l'histoire de l'éducation se trouvent exprimées des remises en cause radicales de la forme scolaire tout autant que de l'universalisme abstrait qui y est accolé. Pour ces auteurs, et bien que leurs analyses se déploient de manières diverses, l'éducation se trouve assiégée par la forme scolaire qui s'est imposée comme « monopole éducatif » sur la quasi-totalité des expériences éducatives en s'arrogeant le primat de l'universalité par une généralisation de sa rationalité, de ses savoirs, de ses procédures et de sa temporalité à une part toujours plus importante de la population et plus particulièrement encore aux enfants. La forme scolaire (Ardoino et Berger, 2010) se fait ainsi le relais d'un universalisme abstrait intimement lié à la modernité capitaliste et technique, à son idéologie du progrès (Benjamin/Löwy, 2022) tout autant qu'à sa rationalité essentiellement positiviste (Horkheimer et Adorno, 1974) qui conduit de manière symptomatique à l'élaboration d'un monde unidimensionnel (Marcuse, 1970), d'un « monde comme Un » écrasant les différences et niant l'hétérogénéité tout autant que le pluralisme des mondes vécus, des langues, des expériences.

Aussi, c'est à partir d'une problématisation ancrée dans une approche multiréférentielle complexe (Ardoino, 2000 ; Morin, 2005) et plurielle en sciences de l'éducation inscrite dans la Théorie critique de l'école de Francfort et articulée avec d'autres démarches critiques héritées notamment du marxisme hétérodoxe ou humaniste, de la critique de la valeur et des pédagogies de l'émancipation que nous voudrions, dans le cadre de cette communication, revenir plus spécifiquement sur les concepts de « communs », de « monde commun » et de « monde comme un » afin de rendre plus explicites les fondements théoriques et politiques de ces différents « projet-visée » (Ardoino, 2000) et ce qu'ils impliquent en éducation. Après avoir rendu visibles les catégories centrales d'une éducation dominante au « monde comme un » sur lesquelles se fonde l'universalisme abstrait : rationalité positiviste et parcellisée, prédominance d'une temporalité abstraite sur les temporalités concrètes, espace délimité et hors de la communauté de vie, contrôle et hiérarchisation des savoirs par la mesure de la performance scolaire, nous voudrions souligner ce que la perspective centrée sur l'éducation aux « communs » est susceptible d'ouvrir comme brèche dans le processus éducatif unidimensionnel du monde comme « un ». En s'ouvrant sur le « multiple », l'hétérogène, le « divers », l'éducation des « communs », dont Jean-François Dupeyron a proposé une synthèse particulièrement éclairante, permet de renverser la forme scolaire et son universalisme abstrait en s'appuyant sur un mode mineur d'éducation qui conjugue une approche coopérative et autogestionnaire ancrée dans la « vie concrète », ses besoins et ses problématiques que l'éducation cherchera à résoudre par le

recours à toutes les formes de savoirs disponibles ou à inventer. Alimentée par l'ensemble des perspectives théoriques, politiques et pédagogiques qui se trouvent être l'objet de la domination du « monde comme un », plusieurs de ses sources ont cependant opéré par dédialectisation et rejet de l'universel en ouvrant sur un pluriversalisme délié du principe dialectique (Brohm, 2003) de l'unitas-multiplex ou de l'unité contradictoire de l'un et du multiple. Aussi, nous voudrions tenter dans le dernier temps de notre intervention, de suggérer que si l'éducation aux « communs » possède une indéniable portée critique, celle-ci ne pourrait s'en trouver qu'accrue en se trouvant aiguisée dialectiquement avec une éducation au « monde commun » (Tassin, 2003) solidaire de l'existence d'un espace public qui « n'est ni le lieu ni le mode de façonnement d'un être-commun, qu'il n'est pas le principe d'une identification communautaire mais « le lieu institué d'un vivre-ensemble qui lie la pluralité des communautés particulières, qui fait accéder les mondes vécus à une visibilité politique et qui, maintenant les lieux communs dans leurs intervalles et leurs connexions, donne existence à un monde commun » (Tassin, 1992, p. 37) n'ayant pas rompu avec le projet universaliste, critique et émancipateur des Lumières tout autant qu'avec l'émergence d'une raison inquiète, critique et complexe.

Mots-clés : universalisme abstrait, forme scolaire, modernité capitaliste, complexité

Axe 3 :

(Re-)penser le système éducatif au risque de l'humain

Jean-Marie DE KETELE
Université catholique de Louvain (Belgique)

Résumé :

Il est devenu commun de dire que notre monde est soumis à toute une série de mutations en accélération. Et cependant, comme le dit Edgar Morin dans ses écrits (dont « Réveillez-vous ! » chez Denoël en 2022) ; il existe face à celles-ci un « somnambulisme généralisé » de la part des systèmes politiques et, tout particulièrement, des systèmes éducatifs. La conférence se penchera donc sur la question de savoir comment (re-)penser le système éducatif. Après avoir montré combien la forme scolaire traditionnelle habituelle constitue un obstacle majeur pour répondre aux défis de notre monde, nous émettons l'hypothèse que l' « agilité organisationnelle » (Ferrante, 2016) et l' « intelligence collective » (De Ketele, 2020 et 2026) sont nécessaires pour transformer nos systèmes éducatifs et répondre à l' « incertitude fondamentale » (Ascensio, 2013) qui caractérise notre ère, communément appelée désormais « anthropocène ». Encore faut-il aussi (re-)penser le concept d' « éducation » en évitant de croire que former au commun et à l'universel consiste à donner à tous la même chose et en se souvenant que l'universel se situe dans les spécificités de chaque humain, à savoir : l'universalité de la différence et de la recherche de l'identité de chaque personne, de chaque groupe, de chaque institution, de chaque société ; l'universalité de la structure pour apprendre faite de schèmes de pensée, d'action et de posture propres à chacun ; l'universalité du doute pour apprendre, doute épistémologique, doute pragmatique et doute éthique. C'est sur la base de cette conception de l'universalité que la société et le système éducatif peuvent espérer « former au commun » et à l' « humain » ; et que l'on puisse parler de « classe apprenante », d' « organisation apprenante », de « société apprenante ». Les résultats évoqués dans notre intervention sont le fruit de notre analyse de 60 études de cas issues de toutes les régions du monde, présentées dans deux colloques internationaux organisés par la Revue internationale d'éducation de Sèvres, l'un en 2019 sur « Réformer l'école », l'autre en 2025 sur « Éduquer dans un monde incertain ». On retrouvera l'essentiel de nos propos dans les numéros 83 (publié en 2020) et 100 (actuellement sous presse) de cette revue en accès libre.

Mots-clés : société, système éducatif, mutations, incertitude fondamentale, universalité, bien commun, humanisme

Axe 3 :

Metanoïa du développement : pour une décolonialité des savoirs dans Afrotopia de Felwine Sarr

Dègbédji Gad Abel DIDEH · Ahmed Alladé MAMADOU
École normale supérieure de Porto-Novo (Bénin)

Résumé :

Le concept de développement dans l'Occident capitaliste a servi de fondement à l'élaboration d'un consensus doctrinal et politique tendant à ériger le modèle sociétal occidental en un idéal universel dont doivent s'inspirer les autres cultures dans leur quête du progrès. Mais aujourd'hui où l'humanité est menacée par le risque d'une sixième extinction (R. Leakey & al., 1997) du fait des limites écologiques de ce modèle sociétal, il est nécessaire d'engager une profonde réflexion quant à la légitimité même du caractère universel du modèle de progrès occidental. N'est-ce pas au prix d'un projet d'hégémonie culturelle qu'on en est arrivé à faire de ce « mot valise », une recette incontournable que doivent s'approprier les sociétés non occidentales pour rattraper leur retard par rapport à l'Occident ? Autrement dit, le développement en définitive n'est-il pas une idéologie occidentale imposée aux autres cultures au nom du progrès ? Cette communication vise la déconstruction des savoirs du paradigme développementaliste en mettant en évidence le faux universalisme que recouvre la notion de développement, et la nécessité de décoloniser nos cadres de pensée. À travers une démarche analytique et critique de la pensée du développement de Felwine Sarr telle qu'elle s'éclaire dans son œuvre Afrotopia, nous entendons mettre en lumière l'occidentalité du concept de développement. Cet exercice qui s'inscrit dans l'axe 3 du présent colloque, trouve toute sa pertinence dans un contexte mondial marqué par une crise des théories du développement qui appelle, selon les termes de Latouche, une metanoïa pour le temps présent. On y indiquera les raisons qui justifient la remise en cause de l'idéologie développementaliste, et la manière dont cette remise en cause ouvre la voie à la construction d'un pluralisme fécond pour penser des modèles sociétaux viables.

Mots-clés : développement, économisme, décroissance, metanoïa, universalisme

Axe 3 :

Une éducation aux communs. Former des liens qui délient

Jean-François DUPEYRON
Université de Bordeaux, SPH (France)

Résumé :

Nous proposons de suivre en matière d'éducation les pistes ouvertes par une proposition de franche évolution du paradigme philosophique et anthropologique universaliste de l'humanité. Par cette évolution, il s'agit d'enrichir – et non de supprimer totalement – la notion d'universel en l'orientant vers des approches relatives aux communs, par exemple dans la « cosmopolitique des communs » (Dardot & Laval, 2025) ou dans certaines « contre-anthropologies décoloniales » (Goddard, 2024) dès lors que celles-ci ne dégénèrent pas en « croisades contre l'Occident au nom [de l']autochtonie (…), [des] culturalismes ethnocentriques et [des] nationalismes populistes » (Mbafon, 2026, 38). Ainsi, s'il n'est plus souhaitable d'en rester au primat absolu d'un universel eurocentré (très souvent masculin et validiste), en quel sens et par quelle approche éducative penser l'humanité commune en rendant justice à la pluralité fondamentale des vies humaines ?

Afin d'étudier cette question, nous reviendrons sur une anthropologie des « branchements » (Amselle, 2001) montrant la puissance des liens, des rencontres, des entrelacements dans le parcours des sociétés humaines, à l'instar du lyannaj antillais (Touam Bona). Il s'agit donc d'étayer les praxis éducatives à l'aide d'une épistémologie de la rencontre et de la relation, dont certains exemples seront rapidement décrits : « l'anthropophagie culturelle » (De Andrade, 1928), « le perspectivisme amérindien » (Viveiros de Castro, 2009 & 2021) ou la « philosophie de la Relation » chère à Édouard Glissant (2009). Dans cette optique, la construction éducative d'une humanité commune ne passe plus par l'assimilation d'un seul et même modèle, mais par la co-construction continue de « liens qui délient », selon la belle expression de Dénétem Touam Bona (2021, 82). En termes pédagogiques, nous illustrerons cette approche à l'aide du travail proposé par Tim Ingold sur l'idée de génération (2025) et sur l'anthropologie des lignes, des traces et des liens (2011).

Le dernier mot sera laissé aux apports des « féminismes de la différence » (Buarque de Holanda, 2025) qui, non sans difficultés théoriques et pratiques, apportent leur pierre à un monde commun, ce dernier étant, selon le mot de Simone de Beauvoir (1949), non pas « d'origine » mais « à venir ».

Mots-clés : relation, communs, branchements, pluralité, perspectivisme éducatif

Axe 3 :

Expériences étudiantes contrastées et construction du commun universitaire à Libreville : comparaison entre université publique et privée

Didasse-Kesiah EYONO MEZUI OLLOMO · Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS
Université Omar Bongo ; École normale supérieure, Libreville (Gabon)

Résumé :

Dans un contexte marqué par des inégalités structurelles croissantes entre universités publiques et privées au Gabon, l'espace universitaire constitue un terrain privilégié pour interroger la formation du commun et les conditions d'émergence d'un universel éducatif situé. L'université publique, confrontée à des ressources limitées, des effectifs surchargés et des conditions matérielles précaires, contraste avec l'université privée qui bénéficie d'un encadrement plus individualisé et de conditions favorables. Ces différences institutionnelles influencent directement l'expérience vécue des étudiants entendue ici comme une expérience sociale construite à l'intersection des logiques institutionnelles et des trajectoires individuelles et leur perception de l'université comme espace de justice, de solidarité et de socialisation citoyenne. Dès lors, notre question centrale est la suivante : dans quelle mesure les inégalités entre universités publiques et privées au Gabon reconfigurent-elles les conditions de construction d'un commun universitaire entendu comme un ensemble de relations, de normes et de significations partagées et les possibilités d'un universel éducatif partagé ? Cette question s'inscrit pleinement dans l'axe 3 en explorant les modèles éducatifs et le sensus communis en contexte universitaire. L'hypothèse défendue est que les inégalités entre institutions produisent des expériences étudiantes différenciées qui fragilisent le sentiment d'appartenance à un collectif universitaire commun tout en favorisant l'émergence de formes alternatives de solidarité permettant de recomposer ce commun et de redéfinir dans une perspective dialogique et située les conditions d'un universel éducatif partagé.

Partant, la présente communication adopte une approche qualitative et comparative. L'objectif est d'analyser le parcours scolaire, la perception des conditions d'apprentissage, le sentiment de justice ou d'injustice ainsi que les pratiques de solidarité et d'engagement collectif. Le cadre théorique mobilise les travaux de François Dubet sur l'expérience scolaire (2002) en tant qu'analyse des logiques d'action et de subjectivation des acteurs ainsi que ceux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sur la reproduction sociale et le sentiment de justice (1990). Il s'appuie également sur la réflexion de Souleymane Bachir Diagne relative à l'universel dialogique (2024) pensé comme un processus de co-construction entre contextes culturels. Ces différentes approches permettent de montrer que l'université ne se limite pas à transmettre des savoirs mais constitue un espace où se construisent, se fragmentent et se recomposent les relations sociales et le sentiment de collectif. Le terrain comprend des établissements universitaires gabonais publics et privés de Libreville où la collecte des données s'est faite par observation participante et entretiens semi-directifs auprès d'étudiants et d'enseignants. L'analyse des données met en relief des dynamiques sociales et institutionnelles qui offrent des pistes pour repenser l'éducation universitaire comme levier de socialisation démocratique inclusive et capable de soutenir un universel éducatif contextualisé conciliant héritages locaux

et exigences d'un monde globalisé. Les résultats mettent en évidence une différenciation marquée des conditions d'apprentissage et des rapports à l'institution générant des perceptions contrastées de justice et d'équité. Toutefois, ils révèlent également que, malgré ces inégalités, des pratiques de solidarité étudiante persistent et contribuent à maintenir des formes de commun universitaire.

Mots-clés : expériences étudiantes, inégalités, socialisation universitaire, commun, universel

Axe 3 :

Le paradoxe pédagogique des universalités parallèles

M'hamed Ali HALOUANI
Université de Sfax (Tunisie)

Résumé :

Il s'agit dans cette intervention d'exposer et d'analyser le paradoxe d'une pédagogie propre à une éducation fondée sur l'axiome moderne de l'éclatement de la notion d'universalité en une multitude d'universalités qui, sans être forcément antinomiques ou contradictoires, peuvent néanmoins être considérées comme parallèles, même si elles doivent garder l'espoir d'une convergence possible entre elles.

Mais cela étant, il faut alors se demander si dans un futur proche, la divulgation d'un enseignement qui est censé respecter et préserver l'humaine condition est dans l'obligation de passer par le préalable d'une déconstruction de l'essentialisation dont a fait l'objet au cours des siècles passés le statut de l'universel en tant que notion à consonance absolue et éternelle ? L'universel n'est-il pas devenu ce qui a pu être produit et construit par nous-mêmes et nullement comme étant ce qui s'est imposé à l'humanité comme absolu, autrement dit, comme une autorité venant du dehors de notre activité rationnelle et épistémologique propre, souvent sous couvert de rapports de forces troubles et occultes ?

Car, dans un monde qui reconnaît de plus en plus la diversité prodigieuse des cultures humaines et dans un univers scientifique nouveau, devenu de surcroît, particulièrement attentif et ouvert aux relativismes, il semble bien qu'il ne faudra plus dorénavant hésiter pour enclencher les processus éducationnels destinés à édifier et à défendre l'idée d'une civilisation humaine globale fruit d'une patiente construction commune avec pour corollaire un combat actif contre la tradition idéologique et académique dominante. Je veux dire, celle d'une seule et unique universalité ; celle d'une seule et intemporelle vérité. Évidemment, l'ampleur d'un tel projet ne se mesure pas seulement à sa paradoxale radicalité didactique mais aussi aux exigences de sa faisabilité pratique. En effet, autant il faut s'attaquer frontalement aux fondements mêmes des appareils de transmission des idéologies et des connaissances, autant il faut être particulièrement vigilant à propos des pratiques sociales séculaires qui les ont accompagnées, leur fournissant à volonté, aussi bien les alibis institutionnels dont ils avaient besoin que les instruments de contrainte qui sont nécessaires à leur bon fonctionnement.

Aussi, une double tâche doit-elle attendre les pédagogues d'une humanité à venir, à savoir résoudre tout d'abord le problème redoutable d'une pédagogie plurielle bien que non contradictoire ou aporétique, et par la suite, élaborer les stratégies opératoires adéquates pour vaincre les résistances accumulées tout au long des siècles à l'encontre des façons de vivre et de penser autrement.

Mots-clés : universel, universalités parallèles, diversité culturelle, déconstruction, pédagogie plurielle

Axe 3 :

Universel intensif et civilité : l'actualité de Balibar pour former les enseignants à un universalisme critique

Anne HERLA
Université de Liège (Belgique)

Résumé :

Former de futurs enseignants à l'éthique professionnelle suppose d'interroger de manière critique la mission d'éducation à la citoyenneté que l'école revendique (quand bien même ses principes sont souvent mis à mal en son sein même). Loin de faire toujours consensus, la prétention à l'universalité des valeurs défendues fait aujourd'hui l'objet de remises en cause croissantes de la part des étudiants en formation initiale – ceux-là mêmes qui sont appelés à les transmettre dans leur futur métier. Conscients des enjeux décoloniaux et soucieux d'une plus grande inclusivité, un certain nombre d'entre eux nous invitent à préciser et à renouveler notre conception de l'universalisme au XXIe siècle. C'est dans ce but que nous proposons de mobiliser deux concepts forgés par Étienne Balibar dans La Proposition de l'égaliberté (2010) et Des Universels (2016). À l'universel extensif – cet universel abstrait et fermé qui se déclare valable pour tous tout en reconduisant silencieusement les rapports de domination – nous opposerons l'universel intensif, qui émerge des luttes des exclus, s'élargit par elles et reste toujours ouvert à de nouvelles revendications d'égalité. Loin d'être une utopie abstraite, cet universel intensif trouve sa condition pratique dans ce que Balibar appelle la civilité – entendue non comme politesse sociale, mais comme pratique politique de création des conditions minimales du conflit non-destructeur.

Nous tenterons de montrer en quoi ces deux concepts offrent aux enseignants en formation des ressources théoriques précieuses : ils permettent de répondre aux objections légitimes sur les limites de l'universalisme classique, sans pour autant céder au relativisme ou au repli identitaire. Former à l'universel intensif, c'est ainsi former à une citoyenneté vivante, conflictuelle et émancipatrice – une citoyenneté à la hauteur des tensions du vivre-ensemble contemporain.

Mots-clés : formation initiale des enseignants, éducation à la citoyenneté, universel intensif, égaliberté, civilité

Axe 3 :

Préserver le bien commun en cultivant des « accords conciliants » durables

Abdoulaye Elimane KANE
Université Cheikh Anta Diop, Dakar (Sénégal)

Résumé :

L'hypothèse autour de laquelle cette communication est bâtie est la suivante :

En dépit de leur histoire tumultueuse et non exempte de violences et d'entorses à la paix, les sociétés africaines manifestent un attachement quasi atavique à une certaine idée du bien commun : le Bien suprême c'est ce qui préserve la société du risque de destruction.

Dès lors, ce bien suprême subordonne toutes les autres valeurs – y compris la vérité – à son pouvoir de préservation du dessein principal de la communauté : le vivre-ensemble et la paix.

La vérification de cette hypothèse par le biais de pratiques et de culture de communs, constitue la trame de cette communication.

Toutefois, comme préalable à l'examen de ces expériences il sera demandé d'accepter deux ordres de faits impossibles à éluder.

Il s'agit, d'une part, de reconnaître l'irréductibilité de la conflictualité dans les relations humaines et dans le vivre-ensemble. Non sans valoriser cette irréductibilité qui se présente sous les espèces du pluralisme, de la différence, de l'opposition, de la contradiction voire de la complexité positive. Il s'agit d'autre part de considérer que si la « paix perpétuelle » (Kant) constitue un idéal dont l'atteinte ne s'inscrit pas dans des délais prévisibles la culture de communs revêtant, dans les expériences ciblées ici, la forme d' « accords conciliants durables » est à même d'y suppléer comme expressions concrètes du vivre-ensemble dans la compréhension et la paix.

Sur la base de ces préalables seront analysées différentes expériences servant de matière à penser les liens entre bien commun, « accords conciliants », fraternisation et vivre-ensemble : la fonction des formations imaginaires (ancêtres tutélaires) ; Ubuntu ; le dialogue islamo-chrétien dans un État laïc (cas du Sénégal) ; la Charte du Mandé ; diverses formes d'hospitalité.

Mots-clés : bien commun, accords conciliants, vivre-ensemble, paix, Ubuntu

Axe 3 :

Revenir à l'humain, tâche pour demain

Cyrille KONÉ
Université de Ouagadougou (Burkina Faso)

Résumé :

On assiste presque impuissant au déclin de l'humain depuis qu'on est entré de plain-pied dans la mondialisation économique et financière. Le machinisme, l'industrialisation, l'esclavage, le colonialisme, le développement de l'agriculture intensive, des sciences et des techniques détruisent les socialités rurales et rétrécissent la conscience intersubjective. La civilisation menace de dangers l'être humain. C'est au prix d'une marchandisation de l'Homme, d'un ravalement de l'humain que l'économie de marché, la domination des techno-sciences, l'administration étatique s'épanouissent et gagnent la planète entière. Dans ces conditions, il s'avère difficile de soutenir avec les thuriféraires du libéralisme que la société de consommation est « l'horizon indépassable » de notre temps dans la mesure où plus elle se développe plus elle creuse le tombeau de l'humain. L'exploitation de l'Homme, du vivant en général, écarté du monde, qui est objet d'exploration et de maîtrise, pose principalement la question de l'alternative au monde mondialisé.

La philosophie se confond avec l'émancipation, l'appel à libérer l'être humain du joug.

L'affranchissement signifie la cessation de l'état de servage ou d'assujettissement pour que soit l'autonomie. On rompt avec l'ancien commencement-commandement : liens du sang et de la terre, rites sacrificiels, superstitions, royauté, droit divin ou souveraineté sacrée, etc. Mais là où le bât blesse, c'est que le moderne est toujours dans la forme du déchaînement. L'Occident libère en asservissant et en aliénant. Il s'agit aujourd'hui de faire autrement pour assurer l'épanouissement de l'humain. Dans quel sens refaire le monde et donner à l'humain tout son sens, ses lettres de noblesse ? La pensée peut-elle encore soigner la civilisation et proposer un retour à l'humain ? Quelles sont les chances pour la philosophie non-occidentale de revendiquer le retour à l'humain en mettant ainsi en congé le sujet cartésien ainsi que l'individualisme ? La philosophie peut-elle être le pôle de résistance, capable d'arrêter le processus pour revenir à l'humain ? C'est à tenter de répondre aux questions posées que je m'essayerai en montrant, premièrement, l'extinction de l'humain à l'ère de la mondialisation pour expliciter, deuxièmement, le sens du retour, et enfin troisièmement, la possibilité de faire advenir l'humain comme alternative à la mondialisation.

Mots-clés : déshumanisation, mondialisation, émancipation, philosophie non occidentale, retour à l'humain

Axe 3 :

Former au commun sans mémoire : l'illusion d'un universel sans esclavage, sans minorités et sans Afrique

Abdelhamid LARGUÈCHE
Université de La Manouba (Tunisie)

Résumé :

À l'heure où l'on appelle à « former au commun et à l'universel », une question s'impose avec urgence : de quel commun parle-t-on lorsque certaines mémoires sont systématiquement absentes de l'espace éducatif ? Cette communication défend une thèse volontairement critique : en Tunisie, comme dans d'autres espaces postcoloniaux, l'universel enseigné reste en grande partie un universel abstrait, construit sur des silences, au premier rang desquels figurent l'histoire de l'esclavage, les trajectoires des minorités et l'inscription africaine du pays.

Ce silence n'est pas neutre. Il produit un « vide éducationnel structurant », qui ne se contente pas d'omettre des contenus mais façonne une représentation tronquée de soi et du monde. Former sans mémoire, c'est produire des sujets privés d'une part de leur historicité, incapables de situer leur propre société dans les circulations longues qui l'ont constituée. C'est aussi, corrélativement, fabriquer de l'altérité là où il y avait autrefois continuité.

En prenant appui sur la Déclaration de Tozeur, élaborée notamment aux côtés d'Édouard Glissant et de Salah Trabelsi, cette contribution rappelle que la pensée du commun ne peut faire l'économie d'une politique de la mémoire. Mais elle va plus loin en mobilisant une analyse des discours contemporains sur les migrants subsahariens en Tunisie. Ceux-ci ne révèlent pas seulement une crispation conjoncturelle : ils exposent une « faille structurelle dans la formation des imaginaires sociaux ». Le migrant y apparaît comme une altérité radicale, alors même qu'il s'inscrit dans une histoire partagée longtemps refoulée.

Dès lors, la problématique se précise : « comment prétendre construire un universel inclusif quand l'éducation contribue elle-même à l'effacement de pans entiers de l'expérience humaine ? » L'hypothèse défendue est que ce vide éducatif nourrit non seulement l'ignorance, mais aussi des formes contemporaines de rejet, en privant les sociétés des ressources intellectuelles nécessaires pour penser la relation, au sens où l'entend Édouard Glissant.

Sur le plan méthodologique, cette communication articule analyse historiographique, critique des curricula et étude des discours publics. Elle montre que l'absence de transmission des histoires de l'esclavage et des circulations africaines ne relève pas d'un retard à combler, mais d'un « impensé structurant » qui fragilise toute tentative de refondation éducative.

En conclusion, il sera soutenu que « former au commun » exige une rupture nette avec cet universel amputé. Sans une réintégration critique de ces mémoires, l'éducation risque de produire non pas du commun, mais de la séparation ; non pas de l'universel, mais de son simulacre.

Mots-clés : esclavage, minorités, africanité, mémoire, universel

Axe 3 :

Du singulier à l'universel : l'école comme initiation à l'Universel

Mohamed MAHJOUB
Université de Tunis El Manar (Tunisie)

Résumé :

Cette communication interroge le rapport du singulier à l'universel à partir d'une thèse directrice : le singulier n'est pas l'opposé de l'universel, mais son mode d'appropriation par le particulier. L'universel ne se donne jamais à l'état pur ; il advient à travers des formes herméneutiques : culturelles, linguistiques et historiques, qui en actualisent le sens. À partir de cette compréhension, l'école apparaît comme le lieu décisif où s'opère la médiation entre singularité et universalité. Contre une conception homogénéisante, il s'agit de penser une école à venir qui initie à un universel renouvelé : non plus abstrait, non plus imperméable, mais relationnel, né de la rencontre des singularités culturelles et spirituelles. Cette co-appartenance est donc originairement inscrite dans l'Humain. Il s'agira dès lors de réfléchir aux programmes et aux supports philosophiques capables de porter une telle initiation, et de réveiller une sensibilité où l'universel se déploie comme partage vivant des différences.

Mots-clés : singulier, universel, école, herméneutique, altérité

Axe 3 :

Perceptions des enseignants sur la philosophie pour enfants à la lumière des variables professionnelles, académiques et cognitives : une étude de terrain dans le contexte tunisien

Aymen MAHTLI · Hallouma BOUSSAADA
ISEFC, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie)

Résumé :

Cette recherche part d'une question brûlante concernant la possibilité de construire des espaces éducatifs basés sur un sensus communis véritable, et allant au-delà d'une simple cohabitation vers une action commune porteuse de sens et de libération collective. La question qui nous anime est la suivante : comment la philosophie pour enfants – en tant que modèle éducatif vivant du sensus communis – peut-elle contribuer à former les générations futures au commun et à l'universel, dans un contexte tunisien, limité par les contraintes structurelles et les obstacles à la formation ? Cette étude s'inscrit dans un contexte de transformations profondes que connaît le système éducatif tunisien, où l'enjeu ne se limite plus au développement des programmes ou à l'amélioration des outils pédagogiques, mais est devenu lié à une réflexion renouvelée sur la nature des connaissances produites par l'école et sur ses rôles dans le développement de la pensée critique et de l'éveil intellectuel des apprenants. Dans ce cadre, la philosophie pour enfants se distingue non pas comme une matière supplémentaire, mais comme une approche visant à créer une transformation dans l'action éducative, passant de la logique de l'inculcation à celle du questionnement et de dialogue et de construction du sens au sein d'une communauté de recherche fondée sur l'interaction et la participation.

Cette approche redonne toute son importance à l'enfant en tant que sujet pensant capable d'analyser et de s'exprimer, et transfère l'apprentissage d'une relation unilatérale avec le savoir à un processus collectif ouvert, où se mêlent les dimensions cognitives, affectives et sociales, permettant de construire une pensée plus flexible et consciente de la complexité de la réalité. Toutefois, cette transformation reste largement liée aux représentations des enseignants, qui ne reflètent pas seulement des positions individuelles, mais constituent un cadre orientant leurs pratiques en classe et définissent les limites de l'intégration de la philosophie dans l'enseignement primaire. Par conséquent, l'étude de ces représentations constitue une entrée fondamentale pour comprendre les conditions de réussite de ce projet éducatif et pour identifier les obstacles pouvant entraver son passage du niveau théorique au niveau de la pratique effective.

Partant de là, la problématique de l'étude s'est articulée autour de la nature des représentations des enseignants concernant la philosophie pour enfants, du degré auquel elles sont influencées par l'expérience professionnelle et la spécialisation académique, ainsi que de la recherche de la relation entre la représentation de l'enseignement de la pensée philosophique aux enfants et la représentation de la capacité des enfants à penser de manière critique. L'étude a adopté une méthodologie mixte, dans laquelle un questionnaire basé sur une échelle de Likert a été appliqué à un échantillon de cinquante (50) enseignants, avec l'utilisation d'une analyse descriptive et inférentielle utilisant des tests statistiques non paramétriques.

Les résultats ont montré l'absence de différences statistiquement significatives dans les perceptions des enseignants attribuables à l'expérience professionnelle ou à la spécialité académique, alors qu'il existe une corrélation positive et statistiquement significative entre la perception de l'enseignement de la philosophie aux enfants et la perception de la capacité des enfants à penser de manière critique, ce qui indique que les enseignants les plus réceptifs à ce projet sont ceux qui sont les plus convaincus des capacités intellectuelles de l'enfant. Les résultats ont également montré que le projet bénéficie d'une acceptation théorique considérable auprès des enseignants, mais sa mise en œuvre reste limitée en raison d'un fossé épistémologique-didactique lié à la formation, aux ressources et à l'organisation scolaire.

L'étude conclut que le facteur déterminant dans l'intégration de la philosophie pour enfants n'est pas lié à l'expérience ou à la spécialité, mais plutôt à la disponibilité de conditions pédagogiques appropriées, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants et l'activation des pratiques du « communauté de recherche philosophique », permettant le passage de la conviction théorique à la pratique en classe organisée autour de la problématisation, de la conceptualisation et de l'argumentation. Sur cette base, l'étude recommande de renforcer la formation initiale et continue des enseignants, de fournir des ressources pratiques et des scénarios pédagogiques adaptés au contexte tunisien, afin de permettre l'institutionnalisation de ce projet et son utilisation pour soutenir la pensée critique et le dialogue au sein de l'école.

Mots-clés : perceptions, philosophie pour enfants, pensée critique

Texte original en arabe ; traduction française fournie par les auteurs.

Axe 3 :

Éducation à la « pensée élargie » et construction d'un commun pluriversel

Gervais Noël MBAMFON
Université de Yaoundé I (Cameroun)

Résumé :

Dans un contexte marqué par le « choc des civilisations », le repli identitaire, le racisme, le sexisme, les conflits et les guerres, la construction d'un commun pluriversel est un défi que l'humanité doit relever, si elle veut « persévérer dans son être ». Dès lors, notre communication vise à apporter notre modeste contribution à l'édification d'un monde où plusieurs mondes peuvent coexister pacifiquement et harmonieusement. Elle examine la manière dont l'éducation à la « pensée élargie » peut contribuer à la construction d'un commun pluriversel, compris non comme un « universalisme de surplomb », mais comme l'addition des « singularités » diverses et multiples. À partir d'une critique génético-historique des universalismes, des ethnocentrismes et des autres doctrines de l'enfermement sur soi, nous démontrons que des pratiques éducatives interculturelles, dialogiques et démocratiques, c'est-à-dire fondées sur la décentration de soi et l'ouverture compréhensive et critique à l'altérité, sont susceptibles de développer en l'humain une « intelligence émotionnelle et sociale », une empathie cognitive et un sens aigu de la « complexité », qui sont des aptitudes ou des compétences sans lesquelles des consciences continueront d'être déterminées par ce que Francis Fukuyama appelle la « mégalothymia », qui n'est rien d'autre que le désir fanatique d'être reconnu non pas comme égal aux autres, mais comme supérieur à eux. Toutefois, force est de noter que la construction d'un commun pluriversel ou d'un universel riche de toutes les singularités ne signifie aucunement la légitimation ou la promotion du relativisme culturel et épistémologique. En effet, les particularités qui sont appelées à constituer l'universel partagé doivent non seulement parler à l'humanité tout entière, mais l'enrichir considérablement. Parce qu'elles enrichissent le monde, ces particularités deviennent, par le fait même, des singularités qui s'universalisent sans contrainte et sans violence.

Mots-clés : éducation, pensée élargie, commun pluriversel, particularité, singularité, humanité, paix, épanouissement

Axe 3 :

Le paradigme matriarcal de Cheikh Anta Diop : de l'ontologie des « Communs universels » à la construction de l'« École des communs »

Jean-Bruno M'BOUILOU
École normale supérieure, Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

Résumé :

S'appuyant sur la théorie des « deux berceaux » de Cheikh Anta Diop, exposée dans son principal ouvrage : L'Unité culturelle de l'Afrique noire (1959), cet article propose une modélisation de l'« École des Communs » où le savoir est géré comme une ressource partagée et où l'inclusion devient le fondement éthique d'un nouvel humanisme. Dans une approche épistémo-didactique et se situant dans le prisme de la pédagogie contemporaine, nous mettons en lumière le paradigme matriarcal diopien, une ontologie propice à l'émergence d'une « École des Communs », qui cesse ainsi d'être un simple vecteur qui rappelle une organisation sociale traditionnelle existant sous le format de la parenté. De ce fait, on peut s'interroger : comment les valeurs traditionnelles de transmission des savoirs endogènes, ou de cohésion du matriarcat africain peuvent-elles refonder une école inclusive et universelle là où le modèle conventionnel a échoué ? Cette étude s'ouvre sur une possibilité dynamique de recherche visant à exhumer la pratique « au commun », et donne la possibilité de réinvestir le patrimoine culturel africain à l'effet de penser autrement la construction de l'universel.

Mots-clés : communs universels, École des communs, éducation au commun, matriarcat, unité culturelle

Axe 3 :

Fonder un modèle d'émancipation civique à vocation universelle ? Quelques réflexions à partir du Manuel républicain de Renouvier

Christophe MIQUEU
INSPÉ, SPH, Université de Bordeaux (France)

Résumé :

Charles Renouvier (1815-1903) fait partie de ces philosophes républicains de la deuxième moitié du XIXe siècle dont on parle peu, qu'on ignore beaucoup, alors qu'il a contribué très largement à démocratiser et populariser, dans le cadre révolutionnaire de la deuxième République en France, les fondements d'une conception républicaine reconfigurée par l'expérience politique elle-même, celle de la bouillonnante deuxième République de 1848.

Dans son Manuel républicain de l'homme et du citoyen, ouvrage d'éducation populaire à la citoyenneté écrit en 1848, en pleine révolution républicaine, à la demande d'Hippolyte Carnot, alors Ministre de l'instruction voulant convaincre le plus grand nombre que la République se doit d'être éducatrice, Renouvier fait dialoguer un maître et un élève et fonde sur la base de cet échange, à sa manière, singulière, les principes essentiels du triptyque républicain et interroge le modèle proposé pour mieux le rendre intelligible. C'est la manière dont ce dialogue construit un commun universalisable, que nous allons examiner en nous demandant, lui qui s'adresse au citoyen de 1848, ce qu'il a à dire aux citoyens de 2026 et au-delà. Les principes éducatifs fondamentaux de la République sociale ici théorisés par Renouvier ne constituent-ils pas une philosophie politique de l'éducation capable de proposer des bases communes d'une émancipation républicaine authentique autour d'un modèle encore à formaliser et à pratiquer, celui de la République sociale ?

Le projet d'éducation à la vie en commun proposé est en effet non seulement civique dans son fondement, donnant une part centrale à la réalisation d'une forte aspiration populaire, mais également social dans la réponse prioritaire apportée à la question sociale par excellence, celle des conditions de possibilité d'une vie digne pour tous. En se projetant dans une dimension universelle par son ambition, c'est-à-dire en envisageant un modèle à caractère universalisable, dans le prolongement des lumières émancipatrices et de la grande révolution, il s'agit surtout dans ce Manuel d'apprendre la République, de comprendre par les paroles de l'instituteur, ce que ce modèle constitue d'universel et la manière dont l'émancipation politique et sociale s'articulent nécessairement, dès lors que l'aspiration fondamentale à l'éducation est satisfaite.

Nous proposons dans ce papier de réinterroger en ses fondements ce modèle, sa dimension universalisable et la manière dont il pose les bases d'une émancipation égalitaire des futurs citoyens toujours pertinente deux siècles après pour aujourd'hui et pour demain. Nous interrogerons en particulier à nouveaux frais le concept de fraternité en éducation et en formation comme concept opératoire pour un système éducatif et une société politique républicaine et démocratique pour laquelle l'émancipation est le point de départ de la réflexion et non l'hypothétique point d'arrivée. Quelle conception originale de l'éducation à la fraternité universelle ce manuel développe-t-il ? Quelle conception de la vie en commun y est associée ? Et quel humanisme républicain est-il développé sur ces fondements ?

Mots-clés : république, citoyenneté, modèle, fraternité, social

Axe 3 :

Polyclète et l'enseignement rationnel de l'art plastique à l'école

Sébastien MIRAVETE
Laboratoire MAPP, Université de Poitiers (France)

Résumé :

Dans de nombreuses écoles à travers le monde, dès le plus jeune âge, les élèves sont invités à réaliser des travaux plastiques (Winner et al., 2013) : modelages, dessins, maquettes, collages, etc. Quels objectifs viser dans de tels enseignements ? S'agit-il d'éveiller leur créativité et de les rendre plus habiles ou coopératifs ? Devraient-ils en outre apprendre à connaître et à reconnaître, en parallèle, certaines œuvres canoniques issues du patrimoine ? Tous ces objectifs semblent louables et, pourtant, ils n'ont à première vue aucune ligne directrice commune. De surcroît, chacun de ces objectifs peut être poursuivi de manière superficielle : la créativité plastique est confondue avec l'imitation réussie d'un modèle ; les enfants accumulent des savoir-faire (pétrir, graver, peindre, découper, etc.) et des savoirs (telle œuvre est de telle époque ou de tel artiste), comme il est possible d'entasser sans raison des objets au grenier (Gaztambide-Fernández, 2013). Que reste-t-il de telles sollicitations scolaires, une fois adultes, si ce n'est de lointains souvenirs plus ou moins heureux ? Combien continuent à s'exercer ou à s'intéresser à l'histoire de l'art une fois leur scolarité achevée (Jonchery et Octobre, 2022) ? Que faire dès lors pour éviter de reconduire sans fin le même constat ? L'objectif de cette communication est de montrer que la pensée de Polyclète, notamment à travers l'une de ses réalisations les plus emblématiques, le Canon (Stewart, 1978), pourrait nous être utile pour dépasser ces obstacles et concevoir des dispositifs scolaires précis et porteurs de sens, quelle que soit la culture considérée. Ce sculpteur grec du Ve siècle avant notre ère n'est en effet pas seulement un fabricant d'œuvres, mais aussi un théoricien – c'est d'ailleurs l'un des premiers dont nous ayons une trace suffisamment nette dans cette partie du monde. Polyclète se fait une idée précise de ce que devrait être une œuvre artistique, et cette idée directrice pourrait se révéler particulièrement féconde dans nos salles de classe. Elle dépasse le simple projet artistique : il s'agit d'une vision universalisable de l'être humain qui, loin d'effacer sa diversité, en rend possible l'expression « rationnelle » (Miravete, 2024) et la variation sans fin. Des exemples d'activités seront présentés pour illustrer concrètement ce propos, qui s'inscrit dans le sillage de l'histoire pratique de la philosophie (Miravete, 2025).

Mots-clés : philosophie de l'éducation, philosophie pratique, didactique de l'art, Polyclète, rationalité

Axe 3 :

Éthique de l'aporie et éducation au commun

Salim MOKADDEM
Université de Montpellier (France)

Résumé :

L'Intelligence artificielle générative à l'époque de la globalisation semble inquiéter le monde du tertiaire. Ne va-t-elle pas enfermer chacun de nous dans un biais cognitif (la fameuse bulle cognitive) où nous serions alors confrontés, de façon très algorithmique, à l'assignation du même du fait de la logique du « prompt », à la fois formelle et libre, et, par ailleurs, instantanément prise dans le réseau surdéterminé des data et des métadonnées (big data) ? N'y aurait-il pas de ce fait un autre « grand renfermement » (Foucault, 1961), mais à l'intérieur du sujet lui-même, encerclé et cerné par le contrôle social d'une subjectivation infinie qui l'obligerait à vivre dans les couloirs binaires des « réseaux » plus ou moins cryptés des codes d'assignation numérique faisant de son être-au-monde un être totalement disposé, aliéné littéralement par et pour l'Autre ? La bulle cognitive deviendrait alors une bulle noologique de type égologique. L'ontologie d'une telle subjectivation en miroir produirait des effets spéculatifs sans fondation autre que celle d'une grammaire formelle sans profondeur ni telos autre que le performatif de son apparition et de sa disparition dans les « nuages » (clouds) d'une mathesis en rhizome mais parfaitement sous contrôle du pouvoir biopolitique. Une subjectivation non phénoménologique semble pointer son horizon de sens sur toutes nos actions de numéricie. Quelle est alors la puissance de liberté qui est encore dévolue à l'humain dans le champ éthique de la décision et de la responsabilité ? Comment juger et penser encore à l'ère de l'automaton universalis ? Un transcendantal est-il encore possible quand l'acte performatif du calcul automatisé de la pensée tient lieu de jugement réfléchissant ? Le socle de notre logique (Hegel, 1812) n'est-il pas en train de vaciller au point où la fonction symbolique et le Concept deviennent des artefacts historiques bouleversant notre rapport à la parole, à la pensée, au dire et au faire (Stiegler, 2016) ? Il y a un risque historique et philosophique que la volonté de savoir, propre à la volonté de puissance et de vérité (Foucault, 1969 ; 1976) réduise la pensée à n'être que le succédané d'une grammaire du calcul (Heidegger, 1927). Cette bascule anthropologique est une disruption et une faille dans le vieil humanisme philosophique, souvent prolongement d'une métaphysique de la transcendance et du sacré. Peut-on fonder et agir un réel humanisme à l'ère du tout numérique sans reprendre, malgré soi, la geste de l'exclusion coloniale de l'Autre, encore et toujours rejeté dans les marges de l'histoire universelle, exclu comme indigène épistémologique, politique, économique, et même exclu de l'humanité tout court (Mokaddem, 2026) ?

La perte de mémoire, de concentration, d'attention, d'abstraction peut faire déchoir l'homo sapiens dans l'immédiat acosmique et atemporel du jouir pour soi (Kojève, 1939). L'ego que propose l'IAg est un ego pulsionnel à la fois régressif, infantile, brutal et sans épaisseur, qui permet au Capital de se reproduire du fait de la demande incessante de jouissance des sujets inter-passifs de la post-modernité. Une politique et une philosophie du langage singulières sont donc nécessaires pour que l'économie et la logique du numérique et des IAg, dans le système ordonné de leur réduction au Même et dans l'exclusion de l'Autre, ne soient pas la possibilité de faire de l'humanisme une annexe du transhumanisme et d'une autre philosophie de l'histoire

excluante ou totalitaire au sens où les possibles se réduiraient à n'être que le développement répétitif de programmes sans substance et sans finalité autre que celle de l'illusion de l'ego de jouissance et de bien-être. Une éducation au commun et à l'aporétique est donc nécessaire pour un humanisme problématique qui ne soit pas le pendant d'un positivisme du Nombre adossé à une philosophie nihiliste et eschatologique de l'histoire de l'humanité.

Mots-clés : algorithme, liberté, raison critique, biopouvoir, éthique

Axe 3 :

Construire le commun à l'école par l'inclusion des élèves déficients visuels : appropriation institutionnelle et émergence d'une culture partagée dans une école burundaise en transition

Sopatra NIYONKURU · Hallouma BOUSSAADA
Université du Burundi ; ISEFC, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie)

Résumé :

Le Burundi a adopté une politique nationale d'éducation inclusive en 2010, puis ratifié la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées en 2014 (Loi n° 1/7 du 26 mars 2014). Ce double engagement marque une rupture symbolique et institutionnelle : le passage d'un modèle ségrégatif, centré sur des établissements spécialisés, à un modèle inclusif où l'école ordinaire doit s'adapter à la diversité de tous ses apprenants. Pourtant, l'effectivité de cette transition reste largement méconnue, en particulier pour les élèves déficients visuels (EDV), dont les besoins, en termes d'adaptations pédagogiques, de formation des personnels et de collaboration partenariale, constituent un défi singulier pour les établissements ordinaires.

Cette contribution prend appui sur une étude de cas menée dans une école ordinaire burundaise accueillant des EDV et des élèves voyants, établissement initialement conçu comme une école spécialisée. La question centrale est la suivante : comment l'appropriation institutionnelle de l'inclusion des EDV peut-elle transformer le « faire ensemble » au sein de l'école burundaise, et quelles conditions permettent l'émergence d'une véritable culture commune de l'inclusion ?

L'hypothèse défendue est que l'appropriation de l'inclusion ne se réduit pas à une juxtaposition d'aménagements individualisés, mais qu'elle engage des transformations collectives favorisant l'émergence d'un véritable « faire ensemble », c'est-à-dire une capacité partagée à délibérer, à reconnaître l'interdépendance des acteurs, et à construire des représentations communes de la différence comme ressource et non comme déficit (Gardou, 2022 ; Plaisance et al., 2007). L'étude s'inscrit dans une approche compréhensive et qualitative, mobilisant les travaux sur le sens commun (Arendt, 1983 ; Korsgaard, 2019) et sur la société inclusive (Gardou, 2012, 2022) afin d'interroger la construction d'une intelligence collective partagée. La méthodologie repose sur un entretien semi-directif approfondi avec le directeur de l'établissement, appréhendé comme acteur central du processus d'appropriation, complété par l'analyse des dispositifs mis en place. Le directeur est étudié comme médiateur entre la prescription institutionnelle et les pratiques effectives des équipes.

Les résultats identifient quatre dimensions structurantes de l'appropriation institutionnelle : (1) la formation et la sensibilisation du personnel, qui conditionnent l'évolution des représentations et l'engagement collectif ; (2) les adaptations pédagogiques conçues collectivement, devenues leviers de transformation des pratiques ordinaires ; (3) la collaboration avec les partenaires externes (services spécialisés, associations, collectivités), qui élargit le cercle du faire ensemble au-delà des murs de l'établissement ; (4) la prise en charge des besoins extra-scolaires des EDV, révélant la nécessité d'une vision globale de l'accompagnement allant au-delà d'une approche strictement scolaire.

L'articulation cohérente de ces quatre dimensions fait émerger une culture commune de l'inclusion, construite dans l'action collective, où la diversité des fonctionnements sensoriels devient une ressource pour la communauté éducative tout entière (Bedoin & Janner-Raimondi, 2017). Ces résultats ouvrent des perspectives pour penser des modèles éducatifs capables non pas de simplement « accommoder » des différences, mais de construire un universel concret et évolutif – un « sensus communis » incarné dans des pratiques partagées – contribuant ainsi au débat sur le développement endogène des systèmes éducatifs africains (Axe 3 et Axe 4 de la Biennale).

Mots-clés : inclusion scolaire, appropriation institutionnelle, culture commune, sensus communis, déficience visuelle

Axe 3 :

Le modèle éducatif de Kant : une pédagogie pour éduquer l'humanité qui vient au risque de l'humain

Dimitri OVENANGA-KOUMOU · Raoul NKASSA
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

Résumé :

Lorsque Kant lance le mot inaugural de ses Réflexions sur l'éducation : « L'homme est la seule créature qui doive être éduquée » (Kant, 1989, p. 69), il semble, non seulement considérer que l'homme est comme déformé par la nature, mais aussi croire que les créatures autres que lui ne peuvent, en aucune manière, être redressées. La question de base est la suivante : peut-on finir d'éduquer l'homme ? Le modèle qu'il propose a pour objectif principal de placer l'élève au centre de tout, en évitant au maximum de limiter sa liberté de pensée. Si éduquer l'humanité qui vient au risque de l'humain a pour sens transmettre la connaissance, sans jamais prendre celui qui va la recevoir comme une table rase, Kant qui pense que dans les apprentissages il faut éviter de donner des connaissances toutes faites, mais plutôt faire apprendre à penser par soi-même, bâtit un modèle éducatif digne, un modèle qui ne dérange en rien le possible épanouissement interne de l'élève. Pour y arriver, une hypothèse : il faudrait que l'enseignant lui-même fasse une auto-critique. La méthode comparative nous permettra de comprendre et de savoir que lorsqu'on fait l'expérience et on examine les fruits de l'éducation ancienne où l'élève était plutôt pris pour un récepteur passif dans lequel il fallait tout déverser et l'éducation actuelle où le choix est de laisser l'esprit de l'élève s'éclore presque par lui-même, on arrive imperturbablement au résultat selon lequel, ceux du deuxième cas vont dans tous les sens. Ils ne se plaignent plus, ce sont désormais leurs enseignants qui se plaignent malheureusement. Ils font eux-mêmes les choix au lieu que leurs éducateurs, beaucoup plus expérimentés intellectuellement et socialement en fassent de plus judicieux à leur place. Aujourd'hui encore, ils sont capables de faire sortir l'enseignant de la salle de classe au nom de la liberté, et non l'inverse. S'il est entendu que trop de liberté la tue froidement, une perspective s'offre à nous, celle de créer plutôt, en vue d'éduquer l'humanité qui vient au risque de l'humain, un modèle où l'enseignant et l'enseigné verront leur liberté être limitée, un modèle qui convainc chacun à penser qu'il est un tout non-fini qui se cherche. À ce moment, la liberté individuelle sera sauvegardée et l'humanité se formera indéfiniment.

Mots-clés : éducation, enseignant, enseigné, liberté, mémoire

Axe 3 :

L'éducation à l'usage dialogique du jugement philosophique comme condition d'avenir de l'être humain

Jacques POULAIN
Université Paris 8 (France)

Résumé :

Avant de désigner le régime politique qui porte ce nom, la démocratie a trait à la condition de vie en société de l'homme. L'inscription de la pensée dans le langage voue en effet ce dernier à explorer sa condition démocratique comme condition de vie : sa capacité à construire ses mondes de perception, de désir et d'action s'appuie sur un partage avec autrui de son jugement de vérité et elle se forme à la façon même dont il forge son monde social. La démocratie libérale des États-Unis en a fait, la première, la découverte et l'expérience à travers une expérimentation généralisée du monde et de l'homme, mais la façon dont elle a trahi son dialogue avec elle-même en rejetant les droits qu'elle avait appelés « économiques » dans son New Deal a introduit une dénégation de son propre jugement de vérité. L'auteur de cette trahison était le gouverneur de Californie, un certain Donald Reagan qui a décrété que le versement des allocations destinées à l'éducation, au travail, au logement, à la santé et à la retraite n'était plus de mise pour un État minimal qui renonçait ainsi aux abus de laxisme qu'il s'était accordés en s'affichant comme État-providence. Il en profitait également pour réduire la recherche de l'Université de Berkeley, puis, comme président, toutes les universités nord-américaines, à de simples réponses d'ingénierie aux demandes justifiées de l'industrie. Comme l'a retracé de façon convaincante Sheldon Wolin dans *Democracy Incorporated* et dans *Fugitive Democracy*, il a ouvert ainsi la porte d'abord au néo-libéralisme, puis à la boite de Pandore de la mondialisation et du retour des empires.

Ces droits démocratiques étaient la réponse que Roosevelt avait inventée comme réaction à la conscience d'injustice sociale qui avait éclaté dans les années trente. Le rejet de la reconnaissance de ces droits initiait en effet un désastre encore plus grand que cette injustice : en déniant la vérité de ce jugement et des réponses de réparation qu'il appelait, il lui substituait un rejet autistique du jugement de vérité et de ses conséquences comme si la reconnaissance de l'injustice capitaliste avait constitué en elle-même un mal encore plus grand que cette injustice capitaliste elle-même. Ce rejet était assumé par l'État entier et devenait par là collectif. Mais ses conséquences ont mis jusqu'à aujourd'hui pour s'afficher au grand jour dans la post-vérité des fake-news et dans les fluctuations imprévisibles des paroles de leur dirigeant : même s'il est réduit à n'être le porte-parole que de ses propres intérêts néo-mercantiles et ploutocratiques, il impose au monde entier son errance, son avidité et les fluctuations de ses états d'âme comme si ses auditeurs universels devaient se réjouir d'avoir le droit incommensurable d'y participer. Parce qu'il atteint le cœur de ce qui s'est imposé comme démocraties économiques, cet autisme à la fois singulier et collectif, la force et la radicalité de cet autisme tient à ce qu'il remette, mine de rien, l'humanité entière face à son hiatus congénital. La thérapie de cet autisme consiste heureusement à savoir que nous en sommes toujours déjà guéris puisque, même si cette situation de post-vérité met en suspens la reconnaissance de la validité de ce qui est dit, elle ne parvient pas à faire taire la réactivité

créative de notre jugement, personnel et collectif, ni non plus la reconnaissance de la vérité de ce jugement là où il advient.

Depuis toujours il advient dans les actes de parole qui animent nos dialogues et se mesure dans nos consciences au jugement porté sur la vérité et l'objectivité de ces actes, c'est-à-dire de ce qui fait de nos dialogues la mesure du présent de notre humanité aussi bien que de son futur. Comme ce jugement est philosophique, il importe à la fois d'en reconstruire l'émergence à travers la discipline qui s'est inventée au vingtième siècle pour en rendre compte : l'anthropobiologie philosophique du langage et de montrer l'urgence de savoir enseigner la reconnaissance de la dimension philosophique du dialogue. Cet exposé en reconstruira la source dans l'inversion de la direction des pulsions qu'engendre notre bienheureuse addiction à notre usage des sons et à la capacité à faire naître notre vie sensible en projetant sa propre harmonie dans le monde ainsi que notre soumission de base à la loi de vérité que déclenche notre conscience d'être autant notre propre allocutaire que d'être celui d'autrui. L'expérimentation du dialogue que nous sommes meut en effet en nous nécessairement la recherche d'un monde, de nos pairs de parole et de nous-mêmes motivée qu'elle est par le désir d'y entendre une réponse aussi favorable que la voix de nos mères. Il lui faut être reconnue aussi nécessaire qu'elle l'est déjà pour nous comme réactivation incessante de notre destination dans la conscience du seul futur que nous ayons à être.

Mots-clés : démocraties économiques, autisme collectif, acte de parole, jugement de vérité, loi de vérité

Axe 3 :

Penser (enfin ?) l'éducation autrement que comme un « programme de survie sociale ». Un enjeu décisif (et commun ?) pour le XXIe siècle

Camille ROELENS
INSPÉ, Université Claude Bernard Lyon 1 (France)

Résumé :

Bien loin que l'éducation ait pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence. La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité. L'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que suppose la vie collective (Durkheim, 1922/1999, p. 101).

Toute société humaine éduque ses enfants, ses nouveaux membres et ses futurs membres.

L'éducation exprime ce qui est peut-être notre souhait le plus profond : continuer, perdurer, persister face au temps. C'est un programme de survie sociale (nous soulignons) (Walzer, 1983/2013, p. 279).

Cette contribution procédera de la philosophie politique de l'éducation, comprise comme étude de la conversion du projet démocratique en pratiques éducatives et de la spécificité de l'expérience démocratique moderne et contemporaine de l'éducation, ainsi que de l'histoire et de l'actualité des idées politiques et éducatives. Elle s'attachera à une question philosophique de type normatif – celle du but et de la fonction de l'éducation dans une société – et assumera une visée prospective pour le XXIe siècle. Elle s'inscrit dans le cadre heuristique plus large de la compréhension tocquevillienne de la modernité démocratique comme émergence d'une société des individus et rupture radicale avec les cadres sociaux traditionnels, et prend sa source dans un travail de plus longue haleine sur les mutations des sociétés occidentales contemporaines inhérentes à l'individualisme démocratique d'une part, et sur leurs influences et répercussions à échelle mondiale d'autre part. L'hypothèse centrale que nous y éprouverons est qu'il ne peut pas y avoir de modèle éducatif véritablement émancipateur pour l'individu et promoteur de son autonomie sans accepter de rompre avec ce qui est pourtant une forme de sens commun de la pensée éducative d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, tant philosophique que sociologique, à savoir penser l'éducation avant tout comme un programme de survie sociale d'inspiration holiste, comme le montrent bien les citations respectives d'Émile Durkheim et de Michael Walzer placées en exergue. Au contraire, suggérerons-nous, faut-il se résoudre, pour conjurer à la racine les risques multiples qui pèsent en ce début de XXIe siècle sur les droits fondamentaux des individus, à penser désormais l'éducation de l'individu, par l'individu et surtout pour l'individu – en s'interdisant par méthode toute référence à une forme de commun supposément transcendant – et en dériver ensuite seulement un édifice normatif plus large dans les différentes pratiques éducatives, dont scolaires.

Mots-clés : philosophie politique de l'éducation, démocratie, individualisme, libéralisme, autonomie

Axe 3 :

Le vivre-ensemble comme exigence éthique chez Souleymane Bachir Diagne

Ibou Dramé SYLLA
Université Cheikh Anta Diop, Dakar (Sénégal)

Résumé :

La pensée du philosophe sénégalais Souleymane Bachir Diagne est constamment habitée par une préoccupation essentielle : l'humain. En effet, de la poésie humaniste de Senghor à l'Ubuntu tel que théorisé et pratiqué par Nelson Mandela et Desmond Tutu, le travail de relecture critique de Diagne s'adosse aussi à sa propre expérience du monde. En parcourant en tous sens les trois continents que sont l'Afrique, l'Europe et l'Amérique, il opère un changement de perspective dans les rapports humains. En repérant les rapports de domination aussi bien économiques que politiques, voire culturels, il promeut un dialogue des cultures comme facteur de cohésion et de compréhension mutuelle entre les hommes qui ne partagent pas forcément les mêmes univers de signification. Il lit le monde et les tensions qui sont au cœur de notre époque avec des penseurs comme Senghor, Césaire, Bergson, Teilhard de Chardin, Iqbal... Sans être dans une conception figée, voire carcérale de l'identité en tant qu'affirmation de soi, le philosophe sénégalais inscrit celle-ci dans une perspective relationnelle. Sous ce rapport, il se démarque de l'approche essentialiste qui dévalorise et rejette toute différence. Il voit en l'être humain la preuve d'une totalité qui embrasse dans sa marche et transcende les cultures du monde.

C'est dans cette logique qu'il pense l'universel non comme une norme à laquelle doivent s'ajuster toutes les cultures, mais comme un horizon éthique qui doit commander l'action humaine en vue de l'épanouissement intégral de tous. Et celle-ci doit être à ses yeux le produit d'une éducation qui promeut l'altérité. Plutôt que d'instituer un point nodal autour duquel tout doit graviter, Diagne pense au pluriversel comme projet de construction d'une humanité plurielle et harmonieuse. Ainsi, plaide-t-il pour une pédagogie de l'accueil et de l'ouverture. Ce qui protège de l'instinct de tribu et de l'ethnocentrisme.

Comment Diagne décline-t-il son anthropologie philosophique à partir d'une Afrique noire ayant subi l'esclavage et la colonisation ? Quelles sont les valeurs universelles à mobiliser pour l'édification du pan-humanisme ?

La prise en charge d'une telle problématique nous conduit à articuler notre réflexion autour de deux grands axes : (i) la personne comme porteuse de valeurs et de vision politique face à la tension de crispation et l'exigence d'ouverture chez Souleymane B. Diagne. (ii) Ubuntu comme fondement politique du vivre-ensemble dans la philosophie bachirienne. Dans une époque marquée par des sociétés minées par la violence et le repli identitaire, le plaidoyer du philosophe sénégalais se décline comme une réponse pratique.

Mots-clés : culture, domination, critique, universel, ouverture

Axe 3 :

L'éducation démocratique chez Dewey : l'expérience du jeu comme instrument d'humanisation

Alex TEFOUEKEU
Université catholique de Louvain (Belgique)

Résumé :

Cette communication a pour objectif d'expliquer dans quelle mesure le jeu en tant que situation ou expérience d'apprentissage peut favoriser, à l'aune de la conception deweyenne de l'éducation, l'émergence d'une conscience partagée des défis communs sans effacer la diversité des perspectives et des expériences.

Dans son opus Démocratie et éducation, John Dewey s'insurge non seulement contre l'éducation classique héritée des Grecs mais aussi contre la promotion d' « une éducation nouvelle » centrée exclusivement sur le travail et considérant ainsi le jeu soit comme une phase préparatoire à la vie adulte soit comme un simple délassement mérité après un effort. Selon lui, les deux formes de pédagogie ont en partage la propension à faire des enfants des « spectateurs », des êtres destinés à absorber « directement des connaissances ». Et dans cette perspective, l'école ne prend pas suffisamment en considération l'impulsion créatrice de l'enfant ou pire encore lui propose des activités dont seul le pédagogue perçoit le but ou la dimension humaine. Dans ce contexte, « la nécessité d'une philosophie de l'éducation » semble s'imposer d'elle-même. Une éducation démocratique au sein de laquelle « les raisons d'assigner au jeu et au travail une place déterminée dans le programme sont intellectuelles et sociales et ne sont pas motivées par la convenance temporaire ni l'agrément momentané ». Dès lors se pose à nous la difficulté consistant à rendre compte de ces raisons. Autrement dit, à quelles conditions le jeu, comme le travail, permet chez Dewey un enseignement efficace ainsi que l'acquisition des connaissances inhérentes à la vie démocratique ? Afin de répondre à cette interrogation, nous partons de l'hypothèse selon laquelle le jeu libre chez Dewey est « une attitude impliquant des prévisions futures ». En d'autres termes, l'expérience du jeu permet à l'enfant d'accéder à un ensemble de significations et de « connaissances familières » nécessaires à la résolution des problèmes de la vie quotidienne. Afin de mener à bien cette analyse, nous avons choisi la conception deweyenne de « l'idéal démocratique » comme cadre théorique. Et notre approche méthodologique consistera en une herméneutique des chapitres VII, XV de Démocratie et éducation et du chapitre XII de Comment nous pensons de John Dewey. Ces extraits nous permettront de démontrer que selon Dewey, le jeu et le travail sont des occupations socialement représentatives et à ce titre ils ne sont pas opposés mais représentent la condition d'une éducation démocratique. Et dans un second temps, nous verrons que contrairement aux idées reçues, c'est le « dévouement de la démocratie à l'éducation » qui explique la réalisation d'une forme de vie sociale marquée par une conscience partagée des défis communs ou par une communauté d'intérêts pour reprendre les mots de Dewey.

Mots-clés : Dewey, éducation démocratique, jeu, expérience, humanisation

Axe 3 :

Culture artistique et vivre-ensemble démocratique

Rachida TRIKI
Université de Tunis (Tunisie)

Résumé :

Le processus de création, en tant qu'acte émancipateur peut être considéré comme un garde-fou des dogmes et des scléroses qui guettent toute culture ; l'art s'avère régulateur parce qu'il réinscrit, à chaque fois, les pratiques culturelles dans leur dimension authentiquement temporelle. Il réaffirme la temporalité du vivre ensemble dans l'infinie possibilité des événements qui ne constituent pas une anarchie mais le lien relationnel et fondateur entre passé, présent et avenir d'une communauté dont la vie est un ressourcement projectuel.

L'approche poïétique de la création artistique peut permettre de comprendre la fonction vitale des différences et des transgressions dans le champ culturel. Conséquemment, l'émancipation démocratique de la société peut être pensée par le biais d'une poïétique où le potentiel culturel des uns et des autres est susceptible de devenir une force qui rende la société créative parce qu'ouverte à l'altérité. L'éthique communicationnelle y serait renforcée par une poïétique artistique relationnelle.

Mots-clés : création artistique, poïétique, vivre-ensemble, démocratie, altérité

AXE 4

Repenser l'éducation et la formation professionnelle au prisme des réalités territoriales et géopolitiques. Quels nouveaux savoirs pour former et éduquer au développement endogène des Afriques ?

Axe 4 :

Politiques publiques éducatives territorialisées : cas d'un collège inclusif en Guyane

Robert Messanh AMAVI
CIRNEF, Normandie Université (France)

Résumé :

Dans les territoires africains, les acteurs pluriels de l'accompagnement éducatif et andragogique du social et médico-social portent le vaste champ de l'inclusion en général, via le « care organisationnel cultivé » (Amavi, 2023). Les pensées politiques et stratégiques, ainsi que les activités opérationnelles des organisations Onusiennes relèvent ainsi de ce care organisationnel cultivé. Les acteurs africains de la recherche académique en éducation et formation, ceux des champs de l'économie et du management se rejoignent, et, portent ensemble les activités de production et de distribution des savoirs, des connaissances, et des capacités, notamment. Le travail d'accompagnement des transformations éducatives et andragogiques des organisations Onusiennes -celui de l'UNESCO notamment-, la « Priorité Afrique » à travers l'Agenda 2030, est représentatif. La démarche couve une aspiration à un anthropocène nouveau.

Notre questionnement est l'inclusion. Le contexte est celui de la mise en œuvre de politiques publiques éducatives territorialisées favorables à l'inclusion et à L'insertion des jeunes, des chômeurs, des personnes en situation de handicap notamment (Giband, 2019). Notre travail épistémologique propose, un retour d'apprentissage sur deux recherches-actions collaboratives holistiques -de l'accompagnement des apprenants des 0-25 ans en France, achevées en 2025. Il s'agit d'interroger les ressorts de la réussite éducative des apprenants (Frandji, 2017). Il n'est pas interdit de prendre inspiration là où des expériences fonctionnent. Conceptuellement, l'accompagnement holistique des apprenants place la pratique éducative et andragogique dans une prise en charge consistant à faire de l'éducation et de la formation des communs. La question de recherche épistémologique est : quelles sont les conditions de réussite -entendue comme-, de compréhension et d'assimilation du commun et de l'universel par les apprenants ?

Les enjeux restent économiques et sociétaux. De ce fait, la professionnalisation des apprenants est l'ultime finalité des apprentissages (Wittorski, 2016). Ainsi, nos hypothèses proposent l'instrumentation de l'intérêt pour l'erreur, la résilience, la compréhension des genèses culturelles des territoires ainsi que les prises en charge holistiques des apprenants notamment.

La construction de sens (Weick,1995), le « paradigme stratégique » (Jonhson, 1987), les logiques de formation et l'instrumentation des cultures d'action (Barbier, 2010) constituent le cadre théorique de ce travail de synthèse et de nature qualitative.

Les constats, positionnent compréhension et l'assimilation du commun et de l'universel comme inerrante à une politique publique éducative inclusive par l'accélération des offres intégrées de formations dans le social et le médico-social. Les seconds constats subordonnent la compréhension et l'assimilation du commun et de l'universel à la territorialisation de la politique publique nationale éducative inclusive. Le troisième résultat, conditionne la compréhension et l'assimilation du commun et de l'universel par les apprenants à une

accélération de l'universitarisation des offres de formations du social et du médico-social dans les territoires (Mabiala & al, 2024). Le quatrième résultat est l'impérative mise en lien étroit des acteurs pluriels de l'accompagnement holistique des 0-25ans de chaque territoire (Larsen & al, 2024).

Les quatre constats -sans être exhaustifs-, fournissent une base robuste pour l'intégration de l'éducation et de la formation par les apprenants. La réussite éducative et andragogique sont donc des vecteurs essentiels de la résilience individuelle et collective des acteurs, et, des territoires eux-mêmes. De même que l'anthropocène interculturel volontariste des acteurs. Cela, en réponse aux vulnérabilités embusquées.

Mots-clés : education, formation, inclusion, socialisation, professionnalisation

Axe 4 :

L'éthique du « Care » comme paradigme de la formation professionnelle en Afrique : vers une ingénierie de l'attention face aux défis territoriaux en République du Congo

Yvette BAKINGU BAKIBANGOU
ISEPS, Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

Résumé :

Dans un monde marqué par l'accélération technologique et la dématérialisation, la formation professionnelle aux métiers de « haute interaction humaine », tels que l'éducation, traverse une mutation profonde. Comme le souligne H. Rosa (2010) dans sa théorie de l'accélération, cette mutation impose une pression temporelle qui fragilise la qualité du lien pédagogique.

En République du Congo, cette réalité est exacerbée par des défis territoriaux majeurs, notamment une pression démographique galopante et une saturation critique des infrastructures scolaires. Ce contexte de « massification scolaire » sans moyens proportionnels, analysé par P. Merle (2002) comme un défi à l'équité réelle, transforme l'acte d'enseigner en un exercice de gestion de flux. L'expertise enseignante tend alors à se réduire à une performance procédurale, ce que Y. Clot (2010) qualifie de « travail empêché » : une situation où le professionnel ne peut plus réaliser son travail selon ses propres critères de qualité, faute de conditions matérielles et humaines adéquates. Dans ce contexte de rareté des ressources, l'expertise est souvent réduite à une simple performance procédurale, où l'efficacité technique prime systématiquement sur la relation humaine. Ce constat de crise révèle un problème central : l'hyper-procéduralisation de l'activité. Sous couvert de standardisation, les métiers experts s'enferment dans une « bulle technique » isolant le praticien de son public. Cette dynamique engendre une « cécité éthique » où le professionnel, absorbé par la conformité au protocole, ne perçoit plus la vulnérabilité singulière de l'apprenant, menant inexorablement à une perte de sens et à un épuisement professionnel systémique.

Face à cette déshumanisation par le protocole, la présente réflexion interroge la capacité de l'éthique du soin (Care), pensée comme une compétence technique et non plus comme une simple vertu morale, à constituer le fondement d'une « ingénierie de l'altérité ». La problématique centrale consiste à déterminer comment concilier excellence procédurale et hospitalité éthique dans les curricula de formation en contexte congolais. Pour y répondre, notre cadre théorique s'articule autour de trois courants majeurs. Nous mobilisons d'abord l'éthique du Care à travers les travaux de J. Tronto (1993) et C. Gilligan (2008), définissant le soin comme une activité générique liant l'attention (caring about) à la compétence (care giving). Nous convoquons ensuite la clinique de l'activité d'Y.Clot (2008) pour analyser les tensions entre le travail prescrit et l'activité réelle, là où s'inventent les ruses professionnelles. Enfin, nous nous appuyons sur la théorie de la médiation pour penser le professionnel comme un créateur de lien social et de « Commun ».

Sur le plan méthodologique, l'investigation adopte une approche qualitative et compréhensive menée à Brazzaville auprès de deux cohortes de praticiens, en formation et en exercice. Le dispositif repose sur une triangulation alliant l'audit documentaire des curricula de

l'enseignement supérieur, des entretiens semi-directifs explorant le vécu subjectif face au stress, et des observations in situ au sein de contextes critiques tels que les classes pléthoriques.

Les résultats de cette recherche mettent en exergue trois points fondamentaux. D'une part, l'identification des points de rupture montre que l'excès de procédure annule la capacité d'attention dès lors que le seuil critique de saturation humaine est atteint. D'autre part, l'étude révèle l'émergence de « ruses du soin », ces formes d'intelligence pratique et de micro-ajustements langagiers qui constituent l'huile du système face à l'impossible du prescrit. Enfin, il apparaît que le Care agit comme un véritable levier de résilience, protégeant les praticiens de l'épuisement en restaurant la dignité de leur agir. En définitive, cette démarche débouche sur la définition d'un nouveau référentiel pédagogique visant à ériger le professionnel de demain en médiateur du commun. Former l'humanité qui vient au « risque de l'humain » revient ainsi à cultiver une ingénierie de l'altérité au service du développement endogène de la République du Congo.

Mots-clés : éthique du Care, ingénierie pédagogique, formation professionnelle, vulnérabilité, humanités techniques

Axe 4 :

Former des personnalités critiques capables de résister aux risques de l'obéissance absurde ou inconditionnelle

Benjamin BOBÉE
Université de Lille, laboratoire STL (France)

Résumé :

Cette communication propose d'interroger les moyens de faire face à un risque majeur d'une éducation qui, consciemment ou non, habitue à l'obéissance collective aveugle. Cette obéissance est rendue possible grâce à la multitude de dispositifs subjectivants et potentiellement assujettissants. Ceux-ci prennent place dans les sociétés hiérarchisées et s'inscrivent dans des relations d'ascendance, de domination ou encore entre pairs. Ils s'ancrent parfois dans la famille et sont installés dans l'Ecole française, entrainant la désagrégation de la relation à soi, à l'autre, voire à la nature (A. Bidar, 2016). De tels dispositifs se manifestent clairement dans des situations où les demandes entrent en contradiction avec le jugement logique (demande absurde) ou bien moral (demande illégitime) des individus.

Or, ce jugement ne permet pas même de freiner l'obéissance collective. Il nous faut alors anticiper l'inattendu qui est parfois le pire, comme nous le rappelle E. Morin (1999, p 43-46) en référence à Médée d'Euripide. Mais nous montrerons que l'affirmation de principes moraux ou de valeurs à prétention universelle, ne suffit pas à nous prémunir contre certains types de dispositifs qui pourraient conduire à la soumission collective, dans la mesure où l'individu court toujours le risque d'agir à contrepieds des valeurs dont il reconnaît la justesse (voir le concept aristotélicien d'acrasie). Aussi, dans le cadre familial et scolaire, la nécessaire obéissance ne doit jamais être dissociée de la réflexion sur sa légitimité. L'exigence de former au commun ne peut donc consister en une simple intériorisation de normes ou de valeurs, même présentées comme universelles. Elle suppose aussi que nous apprenions à être critiques vis-à-vis d'elles et à identifier les dispositifs assujettissants comme tel, c'est-à-dire avant tout comme dispositif au sens foucaldien. Et il faut également, pour s'émanciper de ces dispositifs (ou malgré eux voire grâce à eux), développer ce que nous appellerons une personnalité critique qui laisse ouverte l'invention de multitudes de formes de résistances (à certaines normes, au conformisme, à l'abus de pouvoir). Ce concept de personnalité critique nous permettra de mettre en évidence un ensemble de qualités critiques dont l'organisation d'ensemble permet une structuration harmonieuse de la personnalité et nous autorise à parler de vertu critique au sens intellectuel et pratique (référence à l'Éthique à Nicomaque).

Afin de cultiver cette personnalité nous montrerons en quel sens la pédagogie doit être pensée comme une praxis favorisant la construction d'une personnalité critique incarnée, capable d'articuler l'imagination créatrice, le jugement épistémique, moral et une action individuelle et collective respectueuse des valeurs communes. Pour ce faire, il convient de multiplier à l'école les dispositifs émancipateurs, ceux-là mêmes qui favorisent les communs, afin d'habituer l'élève, aussi bien que la communauté éducative, au plaisir de l'action coopérative et du partage et de l'encourager à s'engager résolument dans l'action conforme à ses valeurs morales.

Ma contribution analysera donc la tension entre la socialisation au commun (éclairée par les analyses de J.F. Dupeyron, 2023) et la gouvernementalité des enfants. Nous nous situerons

principalement dans le cadre de l'axe 4 en interrogeant prioritairement les pratiques éducatives à l'école.

Mots-clés : dispositif, obéissance aveugle, conformisme, gouvernementalité, personnalité critique

Axe 4 :

L'éducation, le chemin de toute l'Afrique

Emery Raoul Loba DAGAUD
Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

Résumé :

Des indépendances africaines à ce jour, l'Afrique amorce le troisième âge de son sous-développement. L'assistance technique au développement à travers les Programmes d'Ajustement Structurels (P.A.S.) ont fini par ruiner tous les espoirs qu'ils avaient suscités pendant les années 80, et les nouveaux programmes réfléchis et proposés jusqu'à présent, ont à leur tour abouti au même résultat, celui de voir tout un continent toujours à la traine du développement. Ce n'est un secret pour personne que le chemin par excellence du développement de toute nation demeure l'éducation. Penser et repenser l'éducation en Afrique sans qu'elle ne produise les fruits escomptés, c'est penser et repenser des réformes éducatives ou des systèmes éducatifs inféconds voire stériles, tout en se complaisant dans cette mauvaise circularité, loin de toute honnêteté scientifique, tels des humoristes qui feignent de dénoncer le faux tout en s'éloignant consciemment du vrai, du bon et du juste système éducatif, c'est-à-dire celui qui conviendrait à l'Afrique ou aux Afriques pour faire des bonds qualitatifs en direction du développement endogène. Alors, quelle Afrique pour quelle éducation ? Notre objectif ici est de montrer que des initiatives de systèmes éducatifs originales ont été pensées, mais leur applicabilité rencontre de sérieux obstacles. Du coup, sans une liberté véritable, l'Afrique n'aura point de développement par une éducation propre. En partant du décolonialisme comme cadre théorique, dans une démarche socio-historique et analytique, nous aboutirons à la possibilité de la libération totale de l'Afrique des dernières scories qui étouffent ses initiatives didactiques et à l'affirmation enfin de systèmes éducatifs savamment élaborés pour le bonheur des peuples du vieux continent.

Mots-clés : education, Afriques, libération, Occident, développement

Axe 4 :

Du paradigme de la complexité comme outil épistémologique de la réforme de l'éducation en Afrique. Éduquer pour l'Afrique, l'avenir et l'humanité

Vincent de Paul DISASHI
Université Pédagogique Nationale, Kinshasa (RD Congo)

Résumé :

Les contacts entre l'Europe et l'Afrique furent d'une brutalité cruelle. Sur la liste des fléaux subis par le continent noir figurent habituellement la domination politique, le pillage des ressources naturelles et humaines. Il sied d'indiquer également la déstabilisation culturelle avec comme conséquences majeures : l'hybridisme éthique, la vacuité épistémologique et le syncrétisme métaphysique. En effet, arrachée au prix d'immenses sacrifices, la décolonisation politique de l'Afrique n'a pas été immédiatement suivie et encadrée par une courageuse rupture épistémologique. Celle-ci pourtant nécessaire se révèle encore une bataille plus âpre que le départ des colons. Une bataille davantage amplifiée par le mépris qu'éprouvent les intellectuels africains envers la culture locale et les savoirs endogènes. Face à cette réalité, les penseurs africains ont le devoir de réminiscence et de reconnaissance du désastre colonial à la fois comme domination politico-économique et mécanisme d'aliénation épistémologique-culturelle. Il s'en suit logiquement la responsabilité légitime de s'engager et d'entamer sans complaisance des réformes au niveau de la culture profonde en changeant de paradigme. Un changement qui transite par un nouveau type d'éducation, susceptible de revaloriser la pédagogie autochtone par la prise en charge des savoirs endogènes comme avènement d'une humanité enrichie par la diversité.

Dans ce contexte, la pensée complexe s'invite comme outil épistémologique porteur d'une pédagogie en même de générer une mondialisation valorisante, c'est-à-dire basée sur la reconnaissance de l'appartenance de tous les individus et de tous les peuples à l'humanité. Ce faisant, le paradigme de la complexité constitue le socle de la valorisation de l'interculturalité et du bien-vivre ensemble. En concevant l'humain comme individu, société et l'espèce, ce paradigme inspire considérablement un nouveau type d'éducation. Connaitre l'humain, c'est d'abord le situer dans l'univers et non l'en retrancher. Toute connaissance devrait se ramener à l'humain et au contexte pour prouver sa pertinence tout en soulevant les préoccupations suivantes : « Qui sommes-nous ? » est inséparable de « où sommes-nous » « d'où venons-nous » ? « Où allons-nous ? ».

Aussi le nouveau type d'éducation devrait-il veiller à ce que l'idée d'unité de l'espèce humaine n'efface pas celle de sa diversité et que celle de sa diversité n'efface pas celle de l'unité. Il y a à la fois une unité humaine et une diversité humaine. L'unité n'est pas seulement dans les traits biologiques de l'espèce homo sapiens. La diversité n'est pas seulement dans les traits psychologiques, culturels, sociaux de l'être humain. Il y a aussi une diversité proprement biologique au sein de l'unité humaine ; il y a une unité non seulement cérébrale mais mentale, psychique, affective, intellectuelle ; de plus, les cultures et les sociétés les plus diverses ont des principes génératifs ou organisateurs communs. C'est l'unité humaine qui porte en elle les principes de ses multiples diversités. Comprendre l'humain, c'est comprendre l'unité dans la

diversité, sa diversité dans l'unité. Il faut concevoir l'unité du multiple et la multiplicité de l'un. Fort de ce qui précède, cette conférence vise la mise en lumière du rôle de la pensée complexe dans le processus du changement de paradigme. Notre démarche se veut avant tout fondamentale. Elle consiste à convoquer l'une des idées-force de l'épistémologie contemporaine : le paradigme de complexité. A l'aide de celui-ci, nous procèderons à la déconstruction de la pensée analytique, toile de fond du mépris des savoirs endogènes. Nous mettrons en exergue la responsabilité de la pensée analytique dans l'amplification de nouveaux périls de l'humanité. Une telle approche sera très fructueuse, espérons-nous, dans la mesure où elle s'attaquera directement aux sources de la dévalorisation de la culture africaine.

Mots-clés : complexité, éducation, humanité

Axe 4 :

Alphabétisation en langues locales et développement local : enjeux, défis et perspectives en décentralisation camerounaise

Viviane DOMCHÉ WAMBÉ
Université de Yaoundé (Cameroun)

Résumé :

Dans un contexte marqué par une grande richesse linguistique et l'implémentation graduelle de la décentralisation, les communes camerounaises se retrouvent au cœur des stratégies de développement et sont appelées à jouer un rôle prépondérant dans la promotion de l'alphabétisme et du développement local. Cette étude analyse la dynamique de l'alphabétisation en langues nationales au Cameroun, au regard de la Loi n°2019/024 du 24 décembre 2019. Malgré les différents textes de loi en faveur des langues locales, leur intégration dans les pratiques d'alphabétisation reste marginale. Alors que les langues officielles dominent les dispositifs éducatifs, la représentativité des langues locales demeure faible, Ngoufo Yemedi et Bilo'o (2020) soulignant par exemple que les programmes formels occultent encore largement ces vecteurs de savoirs endogènes. Ce décalage entre les orientations politiques du plurilinguisme et les pratiques de terrain constitue une entrave au développement des populations. Dans quelle mesure les langues locales constituent-elles un levier des dispositifs d'alphabétisation ? Cette recherche vise à identifier la place accordée aux langues nationales au sein des dispositifs communaux afin d'évaluer leur contribution au développement durable local. L'hypothèse centrale postule que ces langues ne sont pas suffisamment intégrées dans les dispositifs d'alphabétisation de trois communes de la région du Centre. La méthodologie adopte une approche mixte combinant une étude documentaire, des entretiens semi-directifs avec des cadres communaux, des questionnaires administrés aux personnels des centres, ainsi qu'une phase d'observation directe sur le terrain. Les résultats révèlent une faible institutionnalisation de l'alphabétisation en langues locales due à des contraintes institutionnelles, financières, pédagogiques et socioculturelles. L'étude conclut sur l'urgence de codifier ces langues pour officialiser leur usage administratif et éducatif, garantissant ainsi une gouvernance participative et un renforcement de l'identité culturelle.

Mots-clés : alphabétisation, langues locales, décentralisation, développement local, gouvernance participative

Axe 4 :

L'enfant et l'éduquer au nous africain dans les pratiques de philosophie avec les enfants. Prolégomènes d'une pharmacie du système éducatif

Grison-Trésor KAKUMBI BELUMBA
Université de Kisangani (RD Congo)

Résumé :

L'aujourd'hui du système éducatif en Afrique pose problème à plusieurs égards parmi lesquels la finalité du système éducatif : est-ce pour produire un futur citoyen africain authentique ou un copier-coller d'un citoyen africain à l'occidental ? Partout, on se plaint de ne pas trouver un système éducatif qui permet aux Africains de s'autoaffirmer. Certaines théories des systèmes éducatifs en Afrique semblent inadaptées. Les réformes se font régulièrement mais la situation ne tient pas. Aujourd'hui on assiste à un système éducatif réputé à l'occidental, en déphasage avec nos réalités. Devant ce danger, il est nécessaire de trouver un enjeu à même de transformer ce poison en remède afin de garantir la sécurité des futurs citoyens. D'où le côté de la pharmacie dont il sera question ici comme le dit Jacques Derrida dans son ouvrage La pharmacie de Platon.

Comme question principale : Quel système éducatif à même de restaurer le futur citoyen africain dans sa diversité culturelle et dans sa réalité locale avec possibilité de s'ouvrir aux autres peuples du monde sans s'effacer ?

Le souci majeur c'est de proposer une pratique éducative qui permet à l'enfant de développer un esprit critique et de contribuer à son développement intégral et au développement durable de sa communauté.

Pour ce faire, les pratiques de philosophie avec les enfants sont un système éducatif avec une méthodologie appropriée à même de former le futur citoyen du monde au commun et l'universel en puisant sur les savoirs traditionnels africains.

Depuis les Etats-Unis, les pratiques de philosophie avec les enfants sont nées en 1970 avec Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp jusqu'à faire son chemin dans le monde avec une chaire de l'UNESCO aujourd'hui sous la Professeure Edwige Chirouter en France à l'Université de Nantes. On peut citer des noms comme Michel Tozzi, Johanna Hawken et au Canada avec Mathieu Gagnon, Etienne Kola, Grison-Trésor KAKUMBI en Afrique, etc. Cette pratique qui n'est pas à confondre avec l'enseignement classique mais à une pratique de réflexion autour d'un support comme la littérature selon Edwige Chirouter et la littérature orale traditionnelle africaine selon nous, bref les savoirs traditionnels africains selon le modèle que nous avons proposé. Ici nous allons recourir à quelques philosophies africaines du nous notamment Ubuntu, bisoité avec Tshiamalenga et l'universel selon Souleymane Bachir Diagne. Ces savoirs issus des savoirs traditionnels permettront d'assurer un développement intégral et durable pour le futur des futurs citoyens de l'Afrique.

Mots-clés : philosophie avec les enfants, système éducatif africain, savoirs traditionnels, Ubuntu, citoyenneté

Axe 4 :

Repenser la formation professionnelle en santé en Afrique à partir de l'évolution de l'éducation centrée sur l'apprentissage vers celle centrée sur l'apprenant (Cameroun, Burkina Faso, Maroc, Rwanda et Afrique du Sud) : synthèse de connaissances

François-Xavier KEMTCHUAIN TAGHE
CPASS, Université de Montréal ; CRIFPE, Université de Sherbrooke (Canada)

Résumé :

L'Afrique a été le théâtre d'une rupture avec le modèle traditionnel de l'enseignement et d'un passage au modèle centré sur l'apprentissage dans tous ses programmes axés sur l'emploi (Kenjio Nongni, 2023 ; Tibiri, 2025 ; Bouatlaoui et Ouasri, 2025 ; Mukabaranga, 2025 ; Alphonsus et Schmees, 2025). Il est donc attendu au Cameroun, au Burkina Faso, au Maroc, au Rwanda ou en Afrique du Sud, une transition d'un paradigme à un autre dans les programmes scolaires, caractérisée par des révisions et des réinventions de programmes innovants mettant l'accent sur le développement de compétences professionnelles, tout en favorisant des approches d'apprentissage actives. Cette transformation se verrait également dans l'enseignement, où la situation de travail serait présentée comme un levier d'apprentissage (Feussi, 2020). L'engagement pédagogique correspond à l'apprentissage qui découle du transfert des connaissances pratiques dans des situations professionnelles réelles ou simulées (Bapès Ba Bapées et Ponty Zambo, 2023). Ce lien entre l'apprentissage et l'activité professionnelle devrait d'un point de vue opérationnel, aboutir à un processus d'acquisition de savoir, de savoir-faire et de savoir-agir. Il devrait intégrer l'individu en tant qu'acteur, reconnaître la dynamique de construction des connaissances et ne pas sous-estimer l'influence des interactions sociales sur ce processus de construction. Cependant, les barrières linguistiques (Ngongeh, 2026), la fracture numérique de deuxième degré (Bibalou et Mongaryas, 2025), l'absence de matériel didactique (Djan et Assoa, 2025), le décalage entre les prescriptions didactiques et les représentations professionnelles des enseignants (Docksou, Arêo et Rasmané, 2026) entravent la construction des liens entre les situations de travail et les situations d'apprentissage et créent un décalage entre les compétences développées lors des formations et celles requises par l'emploi visé (Nakou Zinsou et Simen Nana, 2025). Ce qui nous amène à nous demander si professionnaliser signifie aujourd'hui construire les formations professionnelles du domaine de la santé dans les pays susmentionnés en étroit lien avec les emplois dans une perspective adéquationniste ou dans une perspective plus large d'employabilité et de facilitation d'insertion socioprofessionnelle ? La deuxième perspective prône l'autonomisation. L'objectif général de cet article est donc de proposer, dans le domaine de la formation professionnelle en santé dans les pays susmentionnés, des recommandations et des perspectives ouvertes qui visent à renforcer la synergie entre le paradigme de l'apprentissage (centré sur l'apprenant actif) et l'approche par compétence (centrée sur le savoir-agir en situation). En particulier, OS1) mettre en évidence les défis de l'autonomisation des jeunes professionnels de la santé en formation dans les pays susmentionnés, OS2) recenser les obstacles à la mise en place de programmes axés sur la mobilisation de ressources pour résoudre des situations réelles dans les pays susmentionnés et OS3) identifier les outils d'évaluation utilisés en formation professionnelle dans le domaine de la santé dans les pays susmentionnés pour atteindre les niveaux de

compétence requis. L'approche méthodologique consiste en une synthèse de connaissances visant à identifier, analyser et résumer les informations sur la transformation de l'éducation centrée sur l'apprentissage vers une éducation axée sur l'apprenant. Les modèles théoriques constructivistes et socioconstructivistes serviront de cadre pour l'extraction et l'analyse des données documentaires.

Mots-clés : Afrique (Cameroun, burkina Faso, maroc, rwanda et Afrique du Sud), formation professionnelle du domaine de la santé, paradigme de l'apprentissage, approche par compétence, apprenant autonome

Axe 4 :

Repenser l'école africaine à l'ère de la révolution numérique : la pédagogie du digital

Vianney Davy Chrislain KIABIYA
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

Résumé :

« Repenser l'école à l'ère de la révolution numérique », nous invite à une réflexion sérieuse, lucide et prospective. Il ne s'agit ni de céder à une mode, ni de reproduire mécaniquement des modèles extérieurs, mais de prendre la mesure des mutations profondes que connaît notre monde et d'en évaluer les incidences sur l'école africaine, dans son contexte concret.

En effet, l'observation attentive de la réalité scolaire aujourd'hui nous oblige à une interrogation de fond. De nombreux parents expriment leur inquiétude, des enseignants manifestent leur découragement, et l'Afrique elle-même s'interroge : nos écoles demeurent-elles encore aujourd'hui de véritables lieux d'éducation intégrale, capables de former l'intelligence, le caractère et la conscience morale des jeunes ? Quelle place voulons-nous donner à l'école africaine dans un monde de plus en plus dominé par la technologie ?

D'abord, force est de reconnaître que, dans notre contexte africain, le milieu scolaire est marqué par des dérives préoccupantes : relâchement de la discipline, affaiblissement du respect de l'autorité, violences verbales et parfois physiques, banalisation de la tricherie et du marchandage des notes, perte progressive du sens de l'effort et du travail rigoureux. Ces réalités ne peuvent être passées sous silence, car elles portent atteinte à la crédibilité même de l'École. Ensuite, l'école ne saurait se réduire à un simple espace de transmission de savoirs ou à un centre de préparation aux examens. Elle est appelée à former des consciences droites, à éduquer des cœurs, à transmettre des valeurs humaines solides, et à préparer des citoyens responsables. Lorsqu'elle perd cette finalité, elle risque de se vider de son sens et de trahir sa vocation propre.

C'est dans ce cadre que s'inscrit la réflexion sur le numérique. La révolution numérique constitue indéniablement une opportunité pour l'école : elle offre des outils nouveaux, facilite l'accès à l'information et peut enrichir les méthodes pédagogiques. Toutefois, il convient d'affirmer avec clarté que le numérique n'est pas une fin en soi. Mal orienté, il peut engendrer des effets contraires à ceux recherchés. L'accès facile à Internet, aux téléphones intelligents et aux réseaux sociaux tend parfois à favoriser la facilité, la superficialité et la paresse intellectuelle. Lorsque l'élève se contente de reproduire des réponses toutes faites, sans réflexion personnelle ni effort, c'est l'acte même d'apprendre qui est vidé de sa substance.

Le numérique doit donc être mis au service du développement de l'intelligence, de l'esprit critique, de la capacité de recherche et du goût de l'effort. Il doit soutenir le travail scolaire, non s'y substituer. Il s'impose ainsi une véritable éducation au numérique, entendue comme un apprentissage responsable, éthique et formateur de l'usage des technologies. Cet enjeu est à la fois pédagogique, éducatif et moral. Ces actions participent d'une culture de l'exigence, de la rigueur et de la qualité, à laquelle chaque établissement est invité à adhérer avec conviction. L'école africaine doit être un espace éducatif sûr où l'enfant peut grandir sans manipulation ni

corruption morale. Il s'agit enfin de revaloriser l'enseignement technique et professionnel sans copier des modèles étrangers, et d'expérimenter des modèles éducatifs plus connectés aux besoins locaux.

Mots-clés : Afrique, école, numérique, repenser

Axe 4 :

Formation professionnelle en République du Congo : leviers pour répondre aux besoins des économies locales et réduire le chômage des jeunes

Kim KIMBOUALA NKAYA
École normale supérieure, Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

Résumé :

La République du Congo est confrontée à un taux élevé de chômage des jeunes, malgré l'existence de structures de formation professionnelle. Ce paradoxe s'explique en partie par une inadéquation entre les compétences formées et les besoins réels du marché du travail, notamment dans les secteurs porteurs tels que l'agriculture, l'artisanat, les services et les industries extractives. Dans ce contexte, la problématique suivante se pose : dans quelle mesure la formation professionnelle en République du Congo peut-elle être réorientée pour répondre aux dynamiques territoriales et favoriser l'insertion socio-professionnelle des jeunes ? Cette étude s'inscrit dans une démarche empirique à dominante qualitative. La population cible comprend des jeunes en formation, des diplômés des centres de formation professionnelle, des formateurs, ainsi que des employeurs locaux. Les données ont été collectées par le biais d'entretiens semi-directifs, de focus groups et d'observations de terrain dans plusieurs centres de formation (urbains et ruraux). L'analyse des données a reposé sur une analyse de contenu thématique, permettant d'identifier les écarts entre formation et emploi, ainsi que les attentes des acteurs économiques. Des tableaux comparatifs ont été également utilisés pour croiser les compétences acquises et celles demandées sur le marché du travail. Les résultats ont contribué à proposer des stratégies d'adaptation des offres de formation, notamment par l'introduction de modules pratiques, le renforcement des partenariats avec les entreprises locales et la valorisation de l'entrepreneuriat.

Mots-clés : formation professionnelle, chômage des jeunes, compétences, Congo, insertion professionnelle

Axe 4 :

Former au commun à l'ère de l'Industrie 4.0 : enjeux, mutations et perspectives pour les systèmes d'éducation-formation en Côte d'Ivoire

Koko Siaka KONÉ
IPNETP, Abidjan (Côte d'Ivoire)

Résumé :

Dans un contexte marqué par les transformations profondes induites par la quatrième révolution industrielle (4RI), les systèmes d'éducation et de formation sont confrontés à un double impératif : répondre aux exigences croissantes du marché du travail tout en contribuant à la construction d'un « commun » éducatif inclusif et porteur d'universalité. En Côte d'Ivoire, cette tension se manifeste par un décalage persistant entre les compétences produites par les dispositifs de formation et celles requises par une économie en mutation, de plus en plus marquée par la digitalisation, l'automatisation et l'innovation technologique.

À partir d'une revue critique de la littérature sur l'Industrie 4.0 et ses implications éducatives, enrichie par une analyse prospective des dynamiques africaines et par l'exploitation d'un questionnaire administré aux formateurs de l'enseignement technique et professionnel, cet article interroge les conditions d'une recomposition des savoirs et des pratiques pédagogiques au service d'un développement endogène.

L'étude met en évidence trois résultats majeurs. Premièrement, la 4RI reconfigure les compétences attendues, en combinant savoirs techniques (IA, data, robotique) et compétences transversales (créativité, pensée critique, collaboration). Deuxièmement, les systèmes éducatifs ivoiriens présentent des fragilités structurelles : lenteur d'adaptation curriculaire, déficit d'équipements et insuffisance de formation continue des enseignants. Troisièmement, les initiatives émergentes (innovation pédagogique, usage des TIC, approches par compétences) restent encore fragmentées et insuffisamment institutionnalisées.

Dans ce contexte, l'article propose un cadre analytique articulant transformation technologique et construction du « commun » éducatif. Il montre que la réponse aux défis de la 4RI ne peut se limiter à une adaptation technique des curricula, mais suppose une refondation des finalités éducatives, intégrant éthique, inclusion et développement territorial.

Enfin, l'étude formule des recommandations opérationnelles : mise en place d'un observatoire national des compétences, développement de partenariats école-entreprise, généralisation des micro-certifications et renforcement des capacités des formateurs. Ces pistes visent à inscrire la formation professionnelle ivoirienne dans une dynamique à la fois compétitive et humaniste, conforme aux ambitions de la Biennale.

Mots-clés : Industrie 4.0, formation professionnelle, compétences, éducation, Côte d'Ivoire

Axe 4 :

L'Arbre à palabre : africaniser la philosophie pour enfants par la tradition orale ouest-africaine, pour une éducation résiliente au Sahel

Youbahadi KONÉ
Philosophe et éducateur, Ségou (Mali)

Résumé :

Au Mali, la crise sécuritaire a entraîné la fermeture de plus de 2 300 écoles, privant des centaines de milliers d'enfants d'espaces de dialogue et de pensée critique. Les modèles éducatifs importés peinent à s'enraciner dans les réalités culturelles locales. Pourtant, comme le rappelait le sage malien Amadou Hampâté Bâ, « en Afrique, quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle ». Cette communication présente un projet pilote, « Arbre à palabre », qui adapte la philosophie pour enfants (P4C) à la tradition ouest-africaine de la palabre – institution démocratique et égalitaire présente au Mali, au Sénégal, en Guinée, etc. – qui repose sur les contes, les proverbes et le bâton de parole. Le projet s'appuie sur les ressources de la Chaire UNESCO (Chirouter, 2022) et s'adresse aux enfants de 5 à 16 ans.

L'hypothèse, inspirée des travaux de John Bhurekeni (2021, 2022) sur l'approche « afrophile » de la P4C, est que la réactivation des institutions endogènes – l'arbre à palabre comme communauté de recherche démocratique, le bâton de parole comme régulateur de l'échange, les proverbes comme déclencheurs de questionnement – favorise le développement de l'esprit critique, de la cohésion sociale et de la résilience chez les enfants, dans un contexte marqué par l'insécurité et la dévalorisation des savoirs locaux. Comme le montre Bhurekeni (2022) à travers l'usage des totems, tabous, récits et légendes, il s'agit de reconnecter l'éducation aux « mondes vécus » des enfants et de décoloniser les savoirs.

La méthodologie repose sur des ateliers hebdomadaires dans trois écoles catholiques de Ségou, suivant les six étapes SAPERE (Share, Ask, Pick, Explore, Refine, Evaluate). Les séances sont co-animées par des enseignants formés. Une double compétence originale est mobilisée : la certification INSO/INSSA du porteur en gestion des risques de sécurité (niveaux national et régional) permet d'assurer la protection physique et psychologique des participants, de former les enseignants aux protocoles d'urgence, et de maintenir un cadre sécurisé pour le dialogue, même en zone sensible. Les résultats attendus sont : (1) une amélioration des compétences argumentatives, (2) une réduction des comportements violents, (3) la production d'un guide pratique ancré culturellement, soutenu par des lettres de recommandation d'Emma Leeson (présidente de SOPHIA) et du Centro Big Thinkers (Mexique). Cette expérience montre, à la manière de Letseka (2014) et de Bhurekeni, que la P4C ne doit pas être l'étude des grands philosophes occidentaux, mais l'acquisition d'outils pour penser par soi-même, en dialogue avec sa culture. Elle illustre une éducation décoloniale, respectueuse des traditions (comme le rappelait Hampâté Bâ) et ouverte sur le monde, en phase avec la Chaire UNESCO et l'« Année de l'éducation et de la culture » (2026-2027) décrétée par les autorités maliennes.

Mots-clés : philosophie pour enfants, palabre, africanisation, décolonisation, Mali

Axe 4 :

Savoirs endogènes et résilience territoriale pour développer un système éducatif congolais durable et contextualisé

Virginie KOUYIMOUSSOU
Université Marien Ngouabi ; INRSSH, Brazzaville (Congo)

Résumé :

La construction des systèmes éducatifs durables en Afrique de façon générale et particulièrement en République du Congo, requiert une intégration rigoureuse des savoirs endogènes et une approche résiliente face aux défis territoriaux, culturels et socio-économiques. Cette nécessité s'explique par la diversité culturelle, linguistique et écologique du continent africain, ainsi que par l'inadéquation fréquente des modèles éducatifs importés, souvent déconnectés des spécificités locales. La problématique centrale de cette étude examine comment les savoirs endogènes peuvent renforcer la résilience territoriale du système éducatif congolais et contribuer à un développement durable endogène. L'objectif fixé est de proposer un cadre théorique et méthodologique capable de combiner les innovations pédagogiques et les traditions locales, afin d'améliorer la pertinence et l'efficacité de la formation en République du Congo.

L'hypothèse centrale postule que l'intégration systématique des savoirs locaux dans les curricula et la formation professionnelle renforce la résilience institutionnelle et socio-économique des communautés congolaises, tout en favorisant l'épanouissement humain et le développement durable. La méthodologie adoptée repose sur une analyse qualitative combinant revue bibliographique internationale et les études de cas menées en République du Congo, où des initiatives endogènes ont été identifiées comme particulièrement efficaces. Les données ont été collectées à partir d'entretiens semi-structurés avec des enseignants, formateurs et membres de communautés locales, puis analysées selon une grille thématique centrée sur la pertinence, la transférabilité et l'impact des savoirs locaux. Les résultats montrent que l'intégration des savoirs endogènes, lorsqu'elle est contextualisée, favorise la résilience des systèmes éducatifs face aux perturbations socio-économiques et environnementales. Les pratiques pédagogiques ancrées dans les réalités locales renforcent l'engagement des apprenants, améliorent l'insertion professionnelle et soutiennent l'autonomie des communautés. Ces résultats ouvrent des perspectives pour la mise en œuvre des politiques éducatives inclusives, conciliant innovation pédagogique et respect des traditions locales.

Mots-clés : savoirs, résilience, éducation, endogène, contextualisée

Axe 4 :

Repenser l'éducation en Afrique : entre ancrage local et innovation technologique

Fagnon Kolooma KPELENGA
Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou (Burkina Faso)

Résumé :

L'éducation sociale est le socle de toutes les sociétés. Ce socle est d'autant plus fragile et fondamental à la fois qu'il nécessite toujours une prise de conscience constante, un soin particulier à lui réserver, en perspective d'un effort de changement rigoureux et de transformation profonde. Ce qui conduit à reposer cette question cruciale : quels nouveaux savoirs pour former et éduquer au développement endogène des Afriques ?

Cet article interroge les conditions de conception de systèmes éducatifs et de dispositifs de formation professionnelle en Afrique capables de soutenir un développement endogène, en phase avec les aspirations des populations et les défis contemporains. Face aux limites des modèles éducatifs importés, souvent déconnectés des réalités socio-économiques locales, il propose un changement de paradigme fondé sur l'ancrage contextuel, la valorisation des savoirs locaux et l'ouverture critique aux connaissances universelles.

Tout d'abord, l'analyse met en jeu la nécessité de repenser les finalités de l'éducation, en la réorientant vers la formation des citoyens capables de résoudre des problèmes concrets, d'innover et de participer activement aux dynamiques économiques locales. Ce qui implique de renforcer la place de la formation professionnelle, de reconnaître des compétences issues des systèmes d'apprentissages informels et de promouvoir des approches pédagogiques actives, centrées sur l'expérimentation et le lien avec les territoires.

Ensuite, l'article examine les modalités d'une appropriation créative des technologies numériques. Il s'agit de dépasser l'opposition stérile entre le rejet des innovations technologiques et l'adoption mimétique. L'enjeu est de favoriser une maîtrise critique et productive des outils numériques, en encourageant la création de contenus et de solutions locales, adaptées aux contraintes et aux opportunités des contextes africains. L'accent est mis sur le développement de compétences numériques, mais aussi sur la capacité à comprendre les enjeux économiques, sociaux et politiques liés aux technologies.

Enfin, l'article souligne l'importance d'une gouvernance inclusive des systèmes éducatifs, impliquant les communautés locales, les acteurs économiques et les institutions publiques. Une telle approche permet de mieux aligner les dispositifs de formation sur les aspirations des jeunes et les besoins des sociétés, tout en favorisant l'émergence d'écosystèmes d'innovation ancrés dans les territoires. Retenons qu'un système éducatif au service du développement endogène doit être à la fois ancré, ouvert, critique et créatif. Il ne s'agit pas de former pour l'emploi, mais de former des individus capables de transformer leur milieu de vie à partir de leur esprit de créativité.

Mots-clés : développement endogène, formation professionnelle, systèmes éducatifs, appropriation technologique, innovation locale

Axe 4 :

Impact et inadaptation des enjeux éducatifs de notre temps aux savoirs intrinsèques et traditionnels des Afriques

Constant Cyrille MAMPOUMA-MBERI
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

Résumé :

Les grandes mutations observées de nos jours, sur le prétexte d'un prétendu progrès scientifique et technique dans les sociétés africaines ne sont pas sans risques, au regard de l'effondrement des valeurs éthiques et morales qui assuraient jadis la promotion de l'homme voire de l'humanité tout court. À cela s'ajoutent les systèmes éducatifs qui ne prennent plus en compte les réalités ontologiques ou traditionnelles inhérentes à nos sociétés.

Il importe de préciser que l'éducation nationale en Afrique centrale en général, et en République du Congo en particulier, devrait nécessairement chercher à se revêtir de sa vocation éducatrice à travers des programmes adaptés et conformes aux préoccupations des populations car le développement devrait être compris comme le résultat de la mise en valeur des potentialités naturelles par des compétences accomplies. Pour ce faire, il est judicieux de réfléchir sur la nécessité de mettre sur pied des enseignements spécialisés pour le développement de nos contrées, et de rompre avec la tradition d'attente des technologies étrangères qui ne viennent en réalité que pour se servir au détriment des bénéficiaires. Ce qui permettrait à l'Afrique de sortir de sa dépendance chronique dans certains domaines à l'instar de l'agriculture, l'élevage, l'architecture, la pêche ou l'art sous la conduite des compétences éclairées dans ces secteurs par exemple. C'est précisément à partir de là que notre souveraineté véritable pourra être possible comme l'affirme Granet en ces termes : « Le souverain doit enseigner au peuple l'humanité, l'équité et le cérémonial, car l'éducation produit d'excellentes mœurs ».

À ce titre, nous allons mener notre investigation autour de la problématique ci-après : Quelles sont les causes de la faiblesse du système éducatif de notre pays, la République du Congo, pour son développement socio-économique ? Comment faire pour se délier de cette faiblesse ?

Lorsque nous observons la réalité de nos systèmes éducatifs, nous constatons avec amertume que les contenus enseignés ne sont pas adaptés aux défis du développement de nos sociétés. Nous pensons mettre l'accent sur deux hypothèses pour mieux asseoir notre méditation. Il s'agit de :

- Retenir que la faiblesse de nos systèmes éducatifs découle sans doute du manque des compétences ancrées dans la mise en valeur de nos richesses et de l'urgence de bâtir des programmes en adéquation avec les traditions car il importe de savoir que, « enseigner, ce n'est pas inculquer à une âme des idées figées et sans vie, mais l'ensemencer de telle sorte que la moisson qui lèvera en elle ensemence à son tour d'autres âmes impérissablement ».
- Admettre une médiation culturelle et scientifique de chaque société avec les attentes concrètes de la population. Ce qui permettrait de sortir l'Afrique centrale en général, et la République du Congo en particulier des risques d'une aliénation abyssale.

Partant de ce qui précède, il importe de souligner que notre réflexion vise un objectif précis. Il s'agit de donner à nos programmes d'enseignement un contenu nouveau, à partir des réalités endogènes, susceptibles de mettre nos sociétés sur le chemin réel du développement sans complaisance. Finalement, c'est autour de la méthode analytico-critique que nous allons conduire notre recherche, en étroite relation avec le quatrième axe intitulé : « Repenser l'éducation et la formation professionnelle au prisme des réalités territoriales et géopolitiques. Quels nouveaux savoirs pour former et éduquer au développement endogène des Afriques ? »

Mots-clés : impact, inadaptation, système éducatif, humanité, savoirs intrinsèques et traditionnels

Axe 4 :

Impact des approches transformatives et émancipatrices en formation non formelle sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes NEET en Tunisie

Tayeb Mohamed MANAÏ · Hallouma BOUSSAADA
Expert en éducation non formelle ; ISEFC, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie)

Résumé :

Cette étude s'inscrit dans le contexte des transformations que connaît le système éducatif tunisien, marqué par la progression du décrochage scolaire précoce et par la difficulté d'insérer les jeunes qui ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation (NEET). L'éducation non formelle s'est ainsi imposée comme une alternative possible pour répondre à ces problèmes, notamment au regard de l'efficacité limitée de l'enseignement formel face aux besoins de ce public.

L'étude part de la problématique suivante : dans quelle mesure les approches transformatives et émancipatrices mises en œuvre en formation non formelle contribuent-elles à développer l'autonomie des jeunes NEET et à renforcer leur insertion sociale et économique ? Elle vise à analyser l'effet de ces approches sur les dimensions personnelle, sociale et économique de l'autonomie, considérée comme une voie d'accès essentielle à l'insertion socioprofessionnelle.

L'étude postule l'existence d'une relation statistiquement significative entre le recours à ces approches en formation et le développement de l'autonomie des jeunes, favorisant ainsi leurs chances d'insertion. Elle adopte une méthodologie mixte, quantitative et qualitative, auprès de 20 formateurs et de 81 jeunes NEET âgés de 16 à 36 ans, entre 2023 et 2025. Les données ont été recueillies au moyen de deux questionnaires (pré-test et post-test) mesurant le niveau d'autonomie, d'une observation directe d'un sous-échantillon de 15 apprenants et d'entretiens avec l'équipe de pilotage du projet « Jeunesse active ».

Les résultats montrent une relation statistiquement significative, stable et fiable, entre le recours aux approches transformatives et émancipatrices et le développement de l'autonomie personnelle, avec des effets positifs sur l'insertion sociale et économique des jeunes ciblés. Ils soulignent également l'importance de l'apprentissage expérientiel et des approches actives dans le renforcement des capacités de prise de décision, la construction du projet personnel et le développement de l'esprit entrepreneurial.

L'étude recommande de généraliser ces approches dans les programmes d'éducation non formelle, en particulier ceux destinés aux jeunes et aux adultes, d'en suivre les effets à moyen et à long terme, et de développer des politiques éducatives inclusives favorisant une transition fluide vers le marché du travail.

Mots-clés : approches transformatives et émancipatrices, éducation non formelle, jeunes NEET, insertion socioprofessionnelle, autonomie

Texte original en arabe ; version française établie à partir du résumé arabe des auteurs.

Axe 4 :

Technologies numériques et pédagogies innovantes intégrées aux savoirs locaux pour garantir le développement endogène congolais

Amour Macelvi MATOUMOUENE GOMA
Université Marien Ngouabi ; INRSSH, Brazzaville (Congo)

Résumé :

L'intégration des technologies numériques dans les systèmes éducatifs africains en général et particulièrement en République du Congo, suscite un intérêt croissant, mais soulève des questions sur leur appropriation et leur pertinence dans les contextes locaux hétérogènes. Cette étude examine comment les outils numériques et les pédagogies innovantes peuvent être articulés avec les savoirs traditionnels pour promouvoir un développement endogène durable. La problématique centrale consiste à déterminer les conditions permettant d'éviter à la fois une adoption acritique et un rejet systématique des technologies, tout en maximisant leur potentiel éducatif et socio-économique. L'objectif est de proposer des stratégies pédagogiques hybrides combinant les innovations numériques et les pratiques locales, afin de former des apprenants capables de relever les défis contemporains propres au contexte congolais.

L'hypothèse formulée postule qu'une intégration créative et contextualisée des technologies numériques dans l'éducation, favorise le renforcement des compétences professionnelles, l'autonomie et l'innovation au sein des communautés locales, tout en consolidant les savoirs endogènes. La méthodologie adoptée repose sur une approche comparative et descriptive, combinant des études de terrain dans plusieurs localités de la République du Congo, l'analyse des dispositifs numériques opérationnels et des entretiens avec les enseignants, les apprenants et les experts en technologies éducatives. Les critères d'évaluation incluent l'acceptabilité culturelle, la pertinence pédagogique et l'impact socio-économique.

Les résultats révèlent que les dispositifs numériques contextualisés et co-construits avec les communautés renforcent l'efficacité de la formation, favorisent l'inclusion et soutiennent l'autonomie locale. Les innovations pédagogiques hybrides permettent de valoriser les savoirs traditionnels tout en développant des compétences adaptées aux besoins territoriaux et aux marchés locaux. Ces résultats offrent un cadre pour l'élaboration de la politique éducative numérique inclusive, adaptée aux réalités congolaises, tout en encourageant une appropriation consciente et durable des technologies.

Mots-clés : numérique, éducation, innovation, savoirs, endogène

Axe 4 :

Éduquer à l'universalité par temps de « retour aux sources ». Étude de la complexité éducative en Afrique

Giovanni MBADINGA-ZIHOU
CERP, Université Omar Bongo, Libreville (Gabon)

Résumé :

Le sujet africain, il n'est plus question de le démontrer aujourd'hui, est un sujet hybride et fragmenté, déchiré par son appartenance à un univers de sens traditionnel, qui cohabite difficilement avec les exigences du monde moderne, notamment en matière scientifique. Cette tension est surtout palpable lorsque les Africains eux-mêmes remettent en question non seulement les méthodes, mais aussi les contenus éducatifs hérités de la colonisation, leur préférant un « retour aux sources » des savoirs dits africains authentiques. En nous inscrivant dans l'axe 4 de l'appel à communication, nous entreprenons, non pas d'apporter ici une solution directe et définitive à cette complexité, mais d'interroger et repenser la réappropriation des savoirs endogènes, au sens de Hountondji, par les Africains. Dans une Afrique du soupçon, il nous semble que la préoccupation majeure doit être d'aborder la question de l'éducation et de la formation de manière exploratoire, tout en gardant à l'esprit que le développement du continent africain passera non pas par un ethnocentrisme scientifique mais par une ouverture à ce qui fait sens commun dans le monde contemporain. Il s'agit également d'être lucide face à ce que Pierre Nzinzi nomme la « difficile réinvention de l'histoire » africaine, projet que semble pourtant poursuivre et viser cette nouvelle génération d'Africains qui opte pour un « retour aux sources », qui nous apparaît comme un nouveau problème plutôt que comme une solution. Dans cette perspective, éduquer en Afrique aujourd'hui se fera peut-être au risque des Africains eux-mêmes, si certains persistent à ne voir dans la nomenclature éducative actuelle qu'un relais néocolonial et non une opportunité pour conquérir le développement.

Mots-clés : Afrique, éducation, développement, savoirs endogènes, science moderne

Axe 4 :

Oralité et pédagogie chez les Beembe du Congo

Pierre Hubert MFOUTOU
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

Résumé :

L'idéal de former l'homme meilleur n'est pas inconnu des sociétés traditionnelles. Cet idéal est bel et bien l'un des objectifs majeurs poursuivis par ces sociétés. Pour s'en convaincre, on peut se référer à la société beembe qui associe oralité et pédagogie au bénéfice de l'enfant. En effet, cette société s'efforce de modeler et remodeler l'enfant par le proverbe, le conte et le chant. Elle se sert de ces trois témoins éloquents de la culture orale pour inculquer à l'enfant les valeurs qui font de lui un homme capable de bien se conduire en toutes circonstances. À partir des éléments précités, la société beembe parvient à opérer une transformation positive du sujet humain.

Cet article se propose de mettre en lumière le lien organique qui existe entre la culture orale beembe et la pédagogie. Il vise à montrer qu'en milieu beembe, le proverbe, le conte et le chant participent essentiellement à la formation de l'homme, à son élévation à un échelon supérieur. Il répond à deux questions essentielles : quelles sont les formes permanentes de la culture orale beembe ? En quoi ces éléments de la culture orale beembe participent-ils à la fabrication de l'homme supérieur ? La méthode analytique nous a permis d'ausculter ces éléments de la culture orale beembe et d'atteindre les résultats suivants :

- a) le proverbe beembe exhorte l'enfant à la vertu, au règne du bien.
- b) le conte délivre de grandes leçons de vie à l'enfant.
- c) le chant permet à l'enfant de se doter de l'aptitude à chasser le désarroi existentiel et à créer l'équilibre de l'âme.

Mots-clés : enfant, formation, homme, oralité, pédagogie

Axe 4 :

États africains et importation des paradigmes éducatifs : chantre d'une dépendance nécro-ontologique de l'Africain en diffraction du sens ontique de l'universel

Narcisse Rostand MIAFO YANOU
Université de Ngaoundéré (Cameroun)

Résumé :

Nourrie aux expériences constituantes africaines, la présente réflexion a pour parti-pris que l'importation des paradigmes éducatifs par les États africains est aujourd'hui générique de la dépendance nécro-ontologique de l'Africain en diffraction du sens ontique de l'universel. À l'ère de la fluidité des savoirs dont rendent compte la numérisation du livre et des langages, l'intelligence artificielle, l'opérativité des curricula réadaptés, la redéfinition des pédagogies et la diffusion des innovations, les États africains demeurent encore largement sujets à l'importation des paradigmes éducatifs. C'est une importation chérie par la mondialisation, ce nouveau donné de l'universel dont le paradigme de transnationalisation des modèles éducatifs sous les logiques de domination du Centre, camoufle la contrainte à une uniformité assujettissante de la Périphérie, d'où la déclosion à un universel hégémonique. Déjà S. Latouche (2001, p. 10) notait que : « La mondialisation n'est sûrement pas heureuse pour tout le monde [...]. ». Cet oubli de soi des États africains dans des modèles éducatifs importés sans adaptation suffisante à leur onto-socialité à savoir leurs imaginaires de vie, leur histoire, leur représentation du social, de l'humain, du monde, des valeurs, tout ceci constitutif de leurs savoirs endogènes en connexion immédiate avec les aspirations de leurs populations et des défis du temps présent, est au demeurant générique d'une dépendance nécro-ontologique de l'Africain en diffraction du sens ontique de l'universel. Allusion étant ici faite à un universel ancré au dialogisme des cultures, à l'inclusion des ontologies et donc à l'apologétique de l'humain sous les schèmes de l'altérité (Levinas, 1971). Dès lors, comment pallier la crise d'inadaptabilité suffisante des paradigmes éducatifs importés en Afrique dont la conséquence aujourd'hui est la dépendance nécro-ontologique de l'Africain en diffraction du sens ontique de l'universel ? Renouant sous les dynamiques du Sud-global avec leur en soi et leurs valeurs propres, il incombe à cet effet aux États africains de procéder à une redéfinition de leurs paradigmes éducatifs en les adossant sous leur vue nouvelle à l'endogénéité et l'exogénéité opérante pour un universel plus largement ancré au plurivoque, l'inclusion et l'altérité, d'où porteur du sens nouveau du « commun ». Le recours à l'analyse et la critique assorties des expériences constituantes permettra de mener à bien cette réflexion.

Mots-clés : dépendance nécro-ontologique, éducation, états africains, importation, universel

Axe 4 :

Refonder les systèmes éducatifs africains au service du développement endogène : revaloriser le professionnel technique face aux impasses du théorique exogène

René MUZALIWA MASIMANGO
Université de Kisangani (RD Congo)

Résumé :

Cette recherche s'inscrit dans un contexte marqué par la crise des systèmes éducatifs africains, caractérisée par une inadéquation persistante entre formation et emploi, ainsi qu'une marginalisation des savoirs endogènes. À la suite des analyses critiques du professeur Émile Bongeli, qui dénonce une « fabrication des cerveaux inutiles », cette étude interroge les fondements et les finalités des systèmes éducatifs actuels.

Le problème central réside dans la déconnexion entre les dispositifs éducatifs et les réalités socio-économiques locales, ce qui engendre chômage, dépendance et inefficacité du développement. La question principale de recherche est la suivante : comment refonder les systèmes éducatifs africains afin qu'ils deviennent des leviers efficaces de développement endogène ?

L'objectif poursuivi est de proposer un modèle éducatif capable de valoriser les ressources locales, de répondre aux besoins des populations et de favoriser l'autonomie économique. L'hypothèse principale soutient que la revalorisation du professionnel technique endogène, combinée à une hybridation des savoirs, permettrait de transformer l'éducation en moteur de développement durable.

Le cadre théorique mobilise la pédagogie critique (Freire, 1974), l'approche des capabilités (Sen, 1999), l'écologie des savoirs (Santos, 2014) et l'humanisme complexe (Morin, 1999). La méthodologie repose sur une analyse qualitative et critique des systèmes éducatifs africains, combinée à une approche comparative et interdisciplinaire.

Les résultats mettent en évidence la prédominance de savoirs abstraits et décontextualisés, la marginalisation de la formation technique et la sous-valorisation des savoirs locaux. En réponse, la recherche propose une refondation éducative fondée sur la territorialisation des curricula, la promotion de la formation professionnelle, l'intégration des savoirs endogènes et le développement de l'entrepreneuriat.

Les perspectives dégagées incluent la mise en place de systèmes éducatifs hybrides, la réforme des politiques publiques et la construction d'une souveraineté éducative africaine. Cette recherche contribue ainsi à la réflexion sur un modèle éducatif capable de répondre aux défis contemporains tout en valorisant les spécificités africaines.

Mots-clés : développement endogène, formation technique et professionnelle, savoirs endogènes, adéquation formation-emploi, refondation éducative

Axe 4 :

Les programmes de physique-chimie dans l'enseignement technique et professionnel au Gabon : état des lieux, enjeux et perspectives

Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS · Alain MOUAGOUADI
École normale supérieure ; Université Omar Bongo, Libreville (Gabon)

Résumé :

La présente contribution traite de l'enseignement technique et professionnel au Gabon, en mettant particulièrement l'accent sur les programmes de physique-chimie. À travers une approche sociologique et didactique, les auteurs s'efforcent d'établir un état des lieux des difficultés qui freinent l'évolution de ces programmes, en analysant les obstacles au niveau institutionnel, culturel et économique. Ils soulignent notamment les insuffisances qui entravent l'adaptation des programmes aux exigences modernes du marché du travail et aux besoins économiques du pays. Une attention particulière est donnée à la façon dont ces programmes peuvent mieux répondre aux demandes actuelles de l'industrie et aux priorités économiques nationales.

Sur un tout autre plan, à travers l'analyse développée, il est aussi question d'esquisser les lignes directrices pour la révision des programmes de physique-chimie dans l'enseignement technique et professionnel au Gabon. Autrement dit, l'objectif visé ici est de rendre la formation plus pertinente et plus efficace, en tenant compte des besoins du marché de l'emploi et des enjeux économiques du pays, afin de préparer au mieux les jeunes à intégrer le monde du travail. C'est pourquoi, à partir d'une démarche holistique, l'article propose des pistes concrètes pour ajuster les programmes de physique-chimie afin qu'ils soient plus en phase avec les réalités du marché de l'emploi. Il s'agit précisément d'intégrer les évolutions technologiques et les nouvelles exigences professionnelles dans l'élaboration des contenus pédagogiques. Dans ce sens, une réflexion sur l'adéquation entre la formation et les compétences recherchées par les entreprises est mise en avant.

Enfin, pour compléter, un autre aspect abordé est celui des perspectives d'amélioration, nourries par des entretiens avec des responsables en charge de la supervision de l'enseignement technique et professionnel. Ces entretiens révèlent des points de vue diversifiés sur les défis à surmonter, ainsi que sur les meilleures pratiques à adopter pour améliorer l'efficacité des programmes d'enseignement. Ces retours d'expérience sont précieux pour ajuster les pratiques pédagogiques aux évolutions sociétales et économiques.

Mots-clés : enseignement technique, obstacles institutionnels, adaptation des programmes, évolution technologique, compétences professionnelles

Axe 4 :

Éducation moderne de l'Afrique subsaharienne et réalités culturelles endogènes

Seydou SOUMANA
Université Djibo Hamani, Tahoua (Niger)

Résumé :

L'éducation est un acte de la société par lequel celle-ci fait des enfants qui y naissent ses membres. Elle est un produit humain donc un au-delà de la nature. L'expérience montre que la vie est un faisceau de forces qui oscillent entre la tendance de conservation et celle de destruction. Chaque vivant tend à conserver son être en même temps qu'il tend à détruire celui des autres si cela est nécessaire pour qu'il puisse continuer à persévérer dans l'existence. Aussi, dans l'ordre du vivant, l'homme, seul, possède une capacité de destruction massive. Par ses ambitions qui n'ont de limites que celles de sa propre force et son esprit d'où jaillit une puissance sans commune mesure à tendre des pièges destructeurs à tout ce qui n'est pas soi-même, l'être humain ne pouvait continuer à exister si un système de protection réciproque ne venait organiser son rapport aux autres et contenir les effets cataclysmiques que pourrait entrainer ce que B. Spinoza (1978, p. 924) nomme le « conatus » qui est la tendance naturelle « à conserver son être dans la mesure de l'effort qui lui est propre ». Sans un mécanisme adéquat pour conjurer les conséquences de ce vouloir vivre impétueux, T. Hobbes (pp. 124-125) avait prévenu que la vie des hommes serait, forcément, « besogneuse, pénible, quasi-animale et brève ». Ainsi, ne pouvant plus continuer à supporter la misère et la lassitude auxquelles expose un état sans contrôle des comportements, il a, probablement, émergé dans la conscience des êtres humains l'idée qu'il fallait en sortir en instaurant entre eux une certaine solidarité. De ce point de vue, le rappel des clauses de cette solidarité initiale et le besoin de les maintenir et de continuer à renforcer leur solidité constitueraient la brèche par laquelle l'éducation a fait irruption dans les mœurs. Elle intervient comme un vecteur nécessaire à la communication des règles qui transcendent les replis identitaires originels et qui unifient les hordes humaines qui se combattaient sans relâche sous l'impulsion de leur égoïsme. L'éducation serait, alors, un saut de conscience qui prépare à la coexistence structurée par des règles artificiellement pensées. Fort à propos, G. Avanzini et A. Mougniotte (2012, p. 20) soulignent que « l'instruction civique a [...] pour premier objet de faire connaître les lois, les administrations et l'organisation générale de l'État. » Dès lors, en cherchant à appréhender l'intrication entre l'éducation moderne de l'Afrique subsaharienne et les réalités culturelles endogènes du continent, la communication vise à prendre part au débat actuel concernant le décalage souvent décrié entre l'éducation héritée du passé colonial et les réalités endogènes. L'objectif est de penser une éducation la plus efficace possible, pour le continent. Pour cela, la réflexion inscrit la possibilité d'une telle éducation dans une relation dialectique entre les cultures locales et d'autres modèles éducatifs du monde. Pour conduire l'analyse, la méthodologie sera une exploitation critique de ressources documentaires consacrées à cette question.

Mots-clés : éducation moderne, réalités culturelles endogènes, Afrique subsaharienne, solidarité, héritage colonial

Index des intervenants

A

AKANIS AKANOKABIA Maxime 10
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

AKOU Olga Kochie 75
Université Bordeaux Montaigne (France)

ALAME Martin 43
Université Omar Bongo, Libreville (Gabon)

ALLAL Sénia 44
Université de Tlemcen (Algérie)

AMAVI Robert Messanh 121
CIRNEF, Normandie Université (France)

AMOUGOU AFOUBOU Anselme Armand 76
Université de Yaoundé I (Cameroun)

AZAB À BOTO Lydie Christiane 78
Université de Yaoundé I (Cameroun)

B

BADAR DIOP Cheikh Modou 79
Université Mohammed V, Rabat (Maroc) ; Université Cheikh Anta Diop, Dakar (Sénégal)

BADOU Akoua Tamia Philomène 81
IPNETP, Abidjan (Côte d'Ivoire)

BAHLOUL Mourad 83
Université de Tunis (Tunisie)

BAKINGU BAKIBANGOU Yvette 123
ISEPS, Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

BANYWESIZE Emmanuel M 84
Université de Lubumbashi (RD Congo)

BEN ALI Souad 11

BENIE Hillarion 45
IPNETP, Abidjan (Côte d'Ivoire)

BOBÉE Benjamin 125
Université de Lille, laboratoire STL (France)

BOBOTO Évariste Dupont 12
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

BONKOUTOU Rose de Leïna 12
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

BOUALI Khémais 13
Inspection générale de l'éducation (Tunisie)

BOUGHANMI Fethi 46
ISEFC, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie)

BOUSSAADA Hallouma 46, 48, 65, 102, 111, 143
ISEFC, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie)

C

CESPEDES Vincent 85
Philosophe, écrivain et compositeur (France)

CHAKHARI Rached 50
ISEFC, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie)

CHARBONNIER Vincent 14
INSPÉ, Nantes Université, CREN (France)

CHATELLIER Marc 86
Nantes Université (France)

CHEFFOU ABDOU Mahaman Nanzir 51
Université Abdou Moumouni, Niamey (Niger)

CHIROUTER Edwige 16
INSPÉ, Nantes Université, CREN ; Chaire UNESCO (France)

CISSÉ Cheikh 18
Université de Montréal (Canada)

COMPAGNON Ghislaine 88
LIRTES, Université Paris-Est Créteil (France)

D

DAGAUD Emery Raoul Loba 127
Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

DAGO Kouamé Honoré 19
Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

DAVID Ronan 89
Université de Caen Normandie ; LIAgE, Université Paris 8 (France)

DE KETELE Jean-Marie 91
Université catholique de Louvain (Belgique)

DIDEH Dègbédji Gad Abel 92
École normale supérieure de Porto-Novo (Bénin)

DISASHI Vincent de Paul 128
Université Pédagogique Nationale, Kinshasa (RD Congo)

DOMCHÉ WAMBÉ Viviane 130
Université de Yaoundé (Cameroun)

DOUAILLER Stéphane 20
Université Paris 8 (France)

DUPEYRON Jean-François 93
Université de Bordeaux, SPH (France)

E

ÉBOULIA Jean-Robert 52
Inspecteur pédagogique du premier degré (Gabon)

EL MEDDAH Faten 22
Faculté des Sciences de Tunis, Université de Tunis El Manar (Tunisie)

EYONO MEZUI OLLOMO Didasse-Kesiah 94
Université Omar Bongo ; École normale supérieure, Libreville (Gabon)

F

FAYE Diome 24
Université Cheikh Anta Diop, Dakar (Sénégal)

G

GAMBOU Alfred Romuald 25
Université Catholique de l'Ouest, Nantes (France) ; ENS de Brazzaville (Congo)

GANKAMA Laurent 27
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

GIANG Hà 53
Philosophe (France)

GWETH BI BISSO Jean de Dieu 54
Université Sainte-Anne (Canada)

H

HALOUANI M'hamed Ali 96
Université de Sfax (Tunisie)

HARVEY Elizabeth 54
Université Sainte-Anne (Canada)

HERLA Anne 97
Université de Liège (Belgique)

K

KAKUMBI BELUMBA Grison-Trésor 131
Université de Kisangani (RD Congo)

KANE Abdoulaye Elimane 98
Université Cheikh Anta Diop, Dakar (Sénégal)

KEMTCHUAIN TAGHE François-Xavier 132
CPASS, Université de Montréal ; CRIFPE, Université de Sherbrooke (Canada)

KERLAN Alain 33
Laboratoire ECP, Université Lumière Lyon 2 (France)

KIABIYA Vianney Davy Chrislain 134
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

KIMBOUALA NKAYA Kim 136
École normale supérieure, Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

KITENDI-MIZÈRE Charlotte 55
ENS, Université Marien Ngouabi ; INRAP, Brazzaville (Congo)

KONÉ Cyrille 99
Université de Ouagadougou (Burkina Faso)

KONÉ Koko Siaka 137
IPNETP, Abidjan (Côte d'Ivoire)

KONÉ Youbahadi 138
Philosophe et éducateur, Ségou (Mali)

KOUKI Anoir 28
Université de Jendouba (Tunisie)

KOUSSÉ Kizito Tioro 30
Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou (Burkina Faso)

KOUTOU N'Guessan Claude 57
Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

KOUVOUAMA Abel 31
Laboratoire ITEM, Université de Pau et des Pays de l'Adour (France)

KOUYIMOUSSOU Virginie 139
Université Marien Ngouabi ; INRSSH, Brazzaville (Congo)

KPELENGA Fagnon Kolooma 140
Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou (Burkina Faso)

L

LANGAR Samia 33
Laboratoire ECP, Université Lumière Lyon 2 (France)

LARGUÈCHE Abdelhamid 100
Université de La Manouba (Tunisie)

LETOR Caroline 58
Université de Sherbrooke (Canada)

M

MAHJOUB Mohamed 101
Université de Tunis El Manar (Tunisie)

MAHTLI Aymen 102
ISEFC, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie)

MAMADOU Ahmed Alladé 92
École normale supérieure de Porto-Novo (Bénin)

MAMPOUMA-MBERI Constant Cyrille 141
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

MANAÏ Tayeb Mohamed 143
Expert en éducation non formelle ; ISEFC, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie)

MATOUMOUENE GOMA Amour Macelvi 144
Université Marien Ngouabi ; INRSSH, Brazzaville (Congo)

MBADINGA-ZIHOU Giovanni 145
CERP, Université Omar Bongo, Libreville (Gabon)

MBAMFON Gervais Noël 104
Université de Yaoundé I (Cameroun)

MBARKI Noureddine 35
Docteur en philosophie politique (Tunisie)

M'BOUILOU Jean-Bruno 105
École normale supérieure, Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

MDALLEL Malika 59
FSEG de Sfax, laboratoire PRISME, Université de Sfax (Tunisie)

MFOUTOU Pierre Hubert 146
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

MIAFO YANOU Narcisse Rostand 147
Université de Ngaoundéré (Cameroun)

MIQUEU Christophe 106
INSPÉ, SPH, Université de Bordeaux (France)

MIRAVETE Sébastien 108
Laboratoire MAPP, Université de Poitiers (France)

MOKADDEM Salim 109
Université de Montpellier (France)

MOUAGOUADI Alain 149
École normale supérieure ; Université Omar Bongo, Libreville (Gabon)

MOUSSA Issa Evaristho 61
École normale supérieure, Université Abdou Moumouni, Niamey (Niger)

MUZALIWA MASIMANGO René 148
Université de Kisangani (RD Congo)

N

NGA MVONDO ATANGANA Antoinette 36
Université d'Ebolowa (Cameroun)

NGUEMETA Philippe 37
Université de Yaoundé I (Cameroun)

NIYONKURU Sopatra 111
Université du Burundi ; ISEFC, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie)

NKASSA Raoul 113
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

NSONSISSA Auguste 62
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

NTEZIRYAYO Jean Marie Vianney 65
Université du Burundi ; ISEFC, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie)

O

OKOUA Béatrice Perpétue 67
École normale supérieure, Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

OVENANGA-KOUMOU Dimitri 113
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

P

PÉRAUD-PUIGSÉGUR Stéphanie 68
INSPÉ, SPH, Université de Bordeaux (France)

POULAIN Jacques 114
Université Paris 8 (France)

Q

QUENTIN DE MONGARYAS Romaric Franck 94, 149
Université Omar Bongo ; École normale supérieure, Libreville (Gabon)

R

ROELENS Camille 116
INSPÉ, Université Claude Bernard Lyon 1 (France)

S

SANGARÉ Noumoutiè 38
Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou (Burkina Faso)

SOUMANA Seydou 150
Université Djibo Hamani, Tahoua (Niger)

SYLLA Ibou Dramé 117
Université Cheikh Anta Diop, Dakar (Sénégal)

T

TEFOUEKEU Alex 118
Université catholique de Louvain (Belgique)

THIBAULT-MPOLO Yolande 70
École normale supérieure, Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

TLILI Ridha 39
Institut National du Patrimoine, Tunis (Tunisie)

TOLI DAKOYI Gildas 12
Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo)

TRIKI Rachida 119
Université de Tunis (Tunisie)

Y

YAHIA Ghania 41
Université Abbès Laghrour, Khenchela (Algérie)

YOUAN BI 45
IPNETP, Abidjan (Côte d'Ivoire)

Z

ZID Romdhane 71
ISEFC, Université Virtuelle de Tunis (Tunisie)

ZOKOU Gbomené Hervé 81
IPNETP, Abidjan (Côte d'Ivoire)