

Vol. 7, N° 13
(Janvier - Juin)
2026

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Dépôt Légal TA2019000041

ISSN: 2665 - 038X



INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
VENTANAS AL CONOCIMIENTO

Relation entre l'enfant atteint de TDAH et l'environnement familial : une revue systématique

Enseignants-chercheurs :

Évaluation de la qualité de la recherche selon l'efficacité, l'efficience et l'effectivité



Autres thèmes

Évaluation de la performance académique par l'application des TIC dans les processus d'enseignement et d'apprentissage

Utilisation des espaces numériques de travail par les enseignants du primaire en France

Indicateurs de gestion et prise de décision

dans les unités éducatives nationales de Maracaibo, Venezuela



REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Volume 7, número 13 (Janvier-juin), 2026

1

Redip
ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
<https://redip.iesip.edu.ve/>

Fediesip FONDS EDITORIAL DE L'INSTITUT D'ÉTUDES SUPÉ-
RIEURES DE RECHERCHE ET DE POSTGRADE



lInstitut d'Études Supérieures de
Recherche et de Postgrade

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Coordination éditoriale: Dr. Omar Escalona Vivas

© 2021, Creative Commons Foundation.

<https://portal.issn.org/resource/ISSN/2665-038X>

ISSN: 2665-038X

Dépôt Légal: TA2019000041

Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postgraduate, IESIP

Éditeur : Fonds Éditorial de l'Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postgraduate.

San Cristóbal, état de Táchira - Venezuela

Barrio Obrero. Quinta La Macarena

Carrera 17 entre Rues 13 et 14. N°13-52 A.

<http://iesip.edu.ve>

2



REDIP by FEIESIP is licensed under a Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

REDIP, Revue Digitale de Recherche et de Postgraduate, publication semestrielle, Vol. 7 N° 13, Janvier-juin 2026. Éditeur responsable : Omar Escalona Vivas. Adresse de la publication : Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postgraduate (iesip). San Cristóbal, état de Táchira-Venezuela. Téléphone : (+58) 04147158835. Courrier électronique : redip@iesip.edu.ve © REDIP. Revue Digitale de Recherche et de Postgraduate. Les concepts exprimés dans les articles sont de la responsabilité de leurs auteurs. La reproduction des textes est permise en citant la source. autores.



Objectif et portée de REDIP

L'objectif de REDIP est de diffuser des recherches, des essais, des articles scientifiques et des expériences innovantes réalisés par des étudiants de postdoctorat dans les domaines des sciences sociales, de l'éducation et de l'épistémologie. De plus, étant donné que le but de la revue est de communiquer des informations scientifiques, il faut faire référence aux destinataires de tout le processus, qui ne sont autres que les lecteurs.

REDIP est indexée dans le Réseau Latino-américain de Revues en Sciences Sociales LatinREV, Google Scholar, Academic Resource Index ResearchBib, EuroPub, l'Association de Revues Académiques en Sciences Humaines et Sociales (La) et INTERNET ARCHIVE. La revue est signataire de la Déclaration de San Francisco DORA, de l'Initiative d'Accès Ouvert de Budapest BOAI et de la Déclaration d'Éducation Ouverte de Cape Town CPT+10. REDIP est présente sur les réseaux sociaux comme LinkedIn, Instagram et Facebook. La revue fonctionne sous une licence Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 International; toute œuvre dérivée doit être publiée et distribuée sous la même licence d'accès ouvert CC-BY-NC-SA que celle accordée dans la publication originale. La revue possède le International Standard Serial Number ISSN : 2665-038X indexé par Carretera, numéro international normalisé des publications en série. Le numéro de Dépôt Légal TA2019000041 a été attribué le 4 septembre 2019 par l'Institut Autonome Bibliothèque Nationale et des Services de Bibliothèques au Venezuela, conformément à l'article 14 de la Loi sur le Dépôt Légal, en concordance avec les articles 31 et 41 du Règlement de ladite loi. ISSN attribué par l'Institut Autonome Bibliothèque Nationale et des Services de Bibliothèques au Venezuela.

3

L'accès à REDIP peut se faire via les liens suivants

URL: redip.iesip.edu...

Google: www.google.com/...

Bing: www.bing.com/se...

Yahoo: search.yahoo.com.





**Institut d'Études Supérieures de
Recherche et de Postgraduate**

5

Directrice Générale

Dra. Danny Soledad Méndez Márquez
Courriel : danny.mendez@iesip.edu.ve

Coordinateur Général Académique

Marco José Roa Méndez
Courriel :danny.mendez@iesip.edu.ve

Secrétaire Général

Dr. Oscar Enrique Cárdenas Duarte
Courriel : oscar.duarte@iesip.edu.ve

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Volume 7, numéro 13 Janvier-juin, 2026

Comité de rédaction

Rédacteur en Chef

Omar Escalona Vivas. Dr. en Sciences de l'Éducation. Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postdoctorat : San Cristóbal-Venezuela. Email: omar.escalona@iesip.edu.ve

7

Coordinateurs Internationaux

Ronald Humberto Ordoñez Silva. Dr. en Sciences de l'Éducation. Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento Corpigec, Quito-Équateur. Email: ronald.cigec@gmail.com

Yan Carlos Ureña Villamizar. Dr. en Sciences, Mention Gestion. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Dr. en Gestion de la Technologie et de l'Innovation. Postdoctorat en Sciences Humaines, Universidad del Zulia. Tecnológico de Antioquia, Antioquia – Colombie. E-mail: yan.ureña@tdea.edu.co

Wit Jay Vanegas. Dr. en MSc Gestion de Projets de Recherche et Développement. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Barranquilla – Colombie. E-mail: wittjayvanegas001@gmail.com

Conseil Scientifique

David Gerardo Colina Gómez. Dr. en Sciences de Gestion. Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postdoctorat, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: dagercol@gmail.com

Jonathan de Jesús Pernía Pérez. Dr. en Sciences Sociales. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela, La Grita – Venezuela. E-mail: perniaperezjonathanjesus@gmail.com

Dilka Consuelo Chacón Hernández. Dr. en Sciences de l'Éducation. Institut d'Études Supérieures

de Recherche et de Postdoctorat, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: chacondilka113@gmail.com

Marco José Roa Méndez. Dr. en Environnement et Développement. Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postdoctorat, Venezuela. E-mail: mendezmarcosjose@gmail.com

Lidiz Thamaira Pérez Meneses. Dr. en Sciences de l'Éducation. Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postdoctorat, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: tamyperezmeneses@hotmail.com

Iraima Zoraida Pérez Meneses. Dr. en Sciences de l'Éducation. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio - Venezuela. E-mail: iraimaperez@hotmail.com

Lesbia Ferrer Cayama. Dr. en Sciences de l'Éducation. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Santa Bárbara, Barinas - Venezuela. E-mail: lesbiaferrer68@gmail.com

Álvaro Sánchez Romero. MSc. en Gestion des Technologies Éducatives. Colegio Carlos Vicente Rey. Piedecuesta - Colombie. E-mail: grupo.investigacion.cavirey@gmail.com

Damian Islas Mondragón. Dr. en Philosophie des Sciences. Instituto de Ciencias Sociales – Universidad Juárez del Estado de Durango. Mexique. E-mail: damianislas@ujed.mx

Conseil International des Réviseurs

Diego Fernando Coral Coral. Dr. en Physique, Postdoctorat en Nanotechnologie. Universidad del Cauca: Popayan, Cauca, Colombie. E-mail: dfcoral@unicauca.edu.co

Fermín Aceves de la Cruz. Dr. en Sciences Physiques. Universidad de Guadalajara: Guadalajara, Mexique. E-mail: fermin.adelacruz@academicos.udg.mx

Mauricio Gerardo Duque Villalba. Dr. en Sciences de l'Éducation. Institución Educativa Distrital Nicolás Buenaventura. Santa Marta, Colombie: E-mail: mageduvi@hotmail.com

Cristóbal E. Vega G. Dr. en Statistique et Recherche Opérationnelle. Universidad de Carabobo: Valencia, Carabobo - Venezuela. E-mail: cvega@uc.edu.ve

Gerardo Fabian Goya. Dr. en Physique. Universidad de Zaragoza. Instituto de Nanociencia de Aragón: Zaragoza - Espagne. E-mail: goya@unizar.es

Gerson José Márquez. Dr. en Physique de la Matière Condensée. Universidad Tecnológica del Perú: Arequipa - Pérou. E-mail: gmarquez@utp.edu.pe

José Rafael Prado Pérez. Dr. en Éducation Mention Curriculum. Universidad de Los Andes: Mérida - Venezuela. E-mail: jrpp@ula.ve

Otilio Arturo Acevedo Sandoval. Dr. en Sciences Biologiques et Docteur en Sciences Chimiques. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Pachuca de Soto, Hidalgo, Mexique. E-mail:

acevedo@uaeh.edu.mx

Rosmary Guillén Guillén. Master en Physique et Technologies Physiques. Universidad Tecnológica del Perú. Arequipa, Pérou. E-mail: c21372@utp.edu.pe

osé Armando Santiago Rivera. Dr. en Sciences de l'Éducation. Universidad de Los Andes: San Cristóbal, Táchira - Venezuela. E-mail: asantia@ula.ve

Juan José Milón Guzman. Dr. en Ingénierie Mécanique. Universidad Tecnológica del Perú: Arequipa, Pérou. E-mail: jmilon@utp.edu.pe

esús Tanori Quintana. Dr. en Sciences Sociales. Instituto Tecnológico de Sonora: Obregón, Sonora, Mexique. E-mail: jesus.tanori@itson.edu.mx

Conseil éditorial institutionnel IESIP

Coordination

Oscar Enrique Cárdenas Duarte. Dr. en Sciences de l'Éducation. Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postdoctorat, Venezuela. Email: oscarduarte@iesip.edu.ve

9

Conseil Technique

Marcos José Roa Méndez. Dr. en Environnement et Développement. Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postdoctorat, Venezuela. E-mail: mendezmarcosjose@gmail.com

Lira Soledad Roa Méndez. Dre. en Sciences Sociales. Institut d'Études Supérieures de Recherche et de Postdoctorat, Venezuela. E-mail: lyrasoledad@gmail.com

Traducteur

Ronald Humberto Ordoñez Silva. Dr. en Sciences de l'Éducation. Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento Corpigec, Quito-Équateur. E-mail: ronald.cigec@gmail.com

Gestion Technique

Yossella Valdez. Ingénieur en systèmes. Email: yosella.valdez@iesip.edu.ve

Ysabel Sánchez. Ingénieur en systèmes. Email: ysabel.sanchez@iesip.edu.ve

Indexations

Notre revue est indexée dans les bases de données et systèmes d'information scientifique suivants:

Bases de Données Internationales Sélectives



Plateformes d'Évaluation des Revues



Index en Accès Ouvert



CiteFactor
Academic Scientific Journals



OpenAlex



11

Répertoires Sélectifs



Bibliothèques de Périodiques Sélectives



Politiques de Copyright des Éditeurs et Auto-archivage



Catalogues de Bibliothèques Internationales



12



Karlsruher Institut für Technologie



Universität der Bundeswehr München
Universitätsbibliothek



Kurt-Schwitters-Forum
Library



Technische Universität München

Hochschule
München
University of
Applied Sciences





Universität Augsburg
Universitätsbibliothek



STAATS- UND
STADTBIBLIOTHEK
AUGSBURG



STAATLICHE BIBLIOTHEK
Neuburg a. d. Donau



KATHOLISCHE UNIVERSITÄT
EICHSTÄTT-INGOLSTADT



UNIVERSITÄT
BAYREUTH



Hochschule Neu-Ulm
University of Applied Sciences



Friedrich-Alexander-Universität
Universitätsbibliothek



Hochschule für Technik
und Wirtschaft Berlin

13



Julius-Maximilians-

UNIVERSITÄT
WÜRZBURG



COLLEGE OF
Saint Benedict



Saint John's
UNIVERSITY



Hanzehogeschool
Groningen
University of Applied Sciences



TIB
LEIBNIZ INFORMATION CENTRE
FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY
UNIVERSITY LIBRARY



Instituto de Estudios Superiores
de Investigación y Postgrado

REDIP, Revista Digital de Investigación y Postgrado, E-ISSN: 2665-038X



14



ZHB

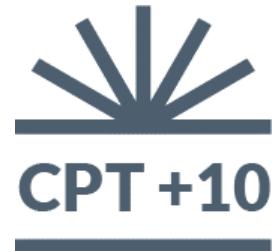




15



Firmantes de



REDIP, Revista Digital de Investigación y Postgrado, E-ISSN: 2665-038X

Éditorial

L'éducation à la croisée des chemins : Réalités numériques, inégalités persistantes et nouveaux paradigmes

Chère communauté universitaire de lecteurs,

Ce numéro de notre revue se dresse comme une mosaïque délibérée, où chaque pièce de recherche éclaire une facette critique du paysage éducatif contemporain complexe. Les huit articles ici rassemblés, ainsi que la conférence finale, ne constituent pas une collection fortuite, mais un itinéraire réflexif soigneusement agencé. Ce parcours nous guide de la transformation concrète des salles de classe vers les défis humains les plus profonds, en passant par les cadres de gestion et les impératifs éthiques, pour aboutir à une réflexion fondamentale sur les fondements mêmes du savoir. La séquence proposée —de Schneeweile à Medina Borges— n'est pas chronologique, mais conceptuelle, révélant un dialogue intrinsèque entre le numérique, l'humain, l'organisationnel et le philosophique.

Nous ouvrons ce dialogue sur le terrain de la pratique immédiate. L'étude de **Manuel Schneeweile** sur la plateforme **PrimOT** en France nous situe au cœur de la numérisation quotidienne de l'école primaire. Son analyse démontre une adoption large et une intégration efficace de cet espace numérique de travail, normalisant son usage dans les routines pédagogiques. Ce succès, cependant, n'est pas un point final, mais un point de départ qui nous oblige immédiatement à regarder au-delà de l'outil.

17

Car la technologie est mise en œuvre dans des contextes humains complexes. La revue systématique révélatrice de **Celia Gallardo Herrerías** sur la **relation entre l'enfant avec TDAH et l'environnement familial** nous rappelle avec force que le processus éducatif transcende l'espace numérique ou physique ; il s'enracine dans des dynamiques émotionnelles et relationnelles bidirectionnelles. Le cycle d'émotivité négative, de styles parentaux et de symptomatologie clinique décrit montre que toute innovation pédagogique —y compris les numériques— doit être sensible au bien-être psychosocial de l'élève et à son système de soutien. On ne peut optimiser l'enseignement sans comprendre ces interdépendances fondamentales.

Précisément, l'efficacité de l'outil numérique lorsque le contexte humain est pris en compte est renforcée par la recherche de **María Elena Di Tillio Cárdenas et Luis Alejandro Lobo Caicedo**. Leur évaluation quantitative confirme que l'application pédagogique des TIC dans des matières comme la Géographie et l'Histoire **favorise significativement la performance académique**. Cette découverte empirique valide la direction indiquée par Schneeweile, mais, comme lui, ses auteurs mettent en garde : le succès dépend de la formation des enseignants et de l'adéquation stratégique. L'outil est puissant, mais sa puissance est canalisée par la compétence professionnelle et la conscience du contexte.

Face à cette réalité de classes numérisées et de réalités humaines complexes, émerge la question du leadership capable de guider ces transformations. La recherche de **Beisy Lisbeth Romero Luzardo** sur la **Gestion Éducative Consciente** offre une réponse paradigmique. Dans un monde BANI (Fragile, Anxieux, Non-linéaire, Incompréhensible), elle propose de transcender les modèles managériaux traditionnels vers une **Administration Éducative Transpersonnelle Consciente**. Cette approche cul-

tive un leadership éthique, résilient et collaboratif, intégrant la pleine conscience et le développement humain intégral. C'est le cadre nécessaire pour gérer des institutions qui doivent simultanément intégrer la technologie (comme PrimOT), accueillir les diversités (comme dans les cas de TDAH) et renforcer l'apprentissage (via les TIC), le tout avec sagesse et adaptabilité.

Comment ce leadership conscient se traduit-il dans la pratique quotidienne de la gestion ? L'étude de **Deinny José Puche Villalobos et Javier Fernando Acosta Faneite** à Maracaibo apporte une pièce cruciale en démontrant, par des preuves quantitatives, la **corrélation positive entre les indicateurs de gestion et l'efficacité dans la prise de décision**. Pour les administrateurs, cette relation est particulièrement forte. La gestion consciente ne se passe pas des données ; elle les requiert et les humanise. Les indicateurs sont la boussole, mais la conscience est la capacité de naviguer avec elle dans des eaux agitées.

L'excellence en gestion et en enseignement doit, à son tour, s'appuyer sur la qualité des connaissances générées et transmises. Le travail de **Jossarys Gazo Robles** sur l'évaluation de la **qualité de la recherche des enseignants universitaires** basée sur l'efficience, l'efficacité et l'effectivité, positionne la recherche comme le pilier fondamental de l'écosystème éducatif. Sans une production scientifique rigoureuse, les outils numériques, les stratégies inclusives et les modèles de gestion manquent d'un substrat de connaissances valide et fiable.

18

Progressant dans cette couche de pensée critique, l'analyse de **Thais Raquel Hernández Campillo** sur la **littératie en intelligence artificielle et la curation de contenus** en France indique l'horizon de complexité auquel nous sommes confrontés. Il ne suffit pas d'utiliser la technologie (Schneeweile) ni de mesurer son impact (Di Tillio et Lobo) ; il est maintenant impératif de développer une compétence critique et éthique pour interagir avec les systèmes d'IA. La curation de contenus émerge comme la compétence clé pour discriminer, contextualiser et donner du sens à l'information dans un environnement médié par des algorithmes. C'est l'antidote nécessaire contre la désinformation et la superficialité.

Cependant, toute cette conversation sur la pointe du numérique et la pensée critique peut sembler abstraite lorsqu'elle est contrastée avec des réalités où les bases sont remises en question. La réflexion de **Mário Adelino Miranda Guedes** sur l'accès à l'éducation primaire en Angola est un rappel éthique incontournable. Le chiffre de 22 % d'exclusion scolaire nous confronte à l'inégalité persistante comme au plus grand défi éducatif mondial. Les facteurs socio-économiques, géographiques et de santé limitant l'accès en Angola et dans tant d'autres endroits exigent que tout paradigme innovant inclue, comme premier mandat, la lutte pour l'équité. On ne peut débattre d'IA alors que des millions d'enfants n'ont même pas de salle de classe.

Enfin, pour donner cohérence et profondeur à cette mosaïque de réalités —numériques, émotionnelles, managériales, critiques et inégales— nous nous tournons vers la conférence de **Rosa María Medina Borges**, « **Philosophie ou Philosophies ?** ». Son questionnement radical du canon unique et sa défense de la pluralité des savoirs nous fournissent le cadre philosophique ultime. L'éducation à la croisée des chemins n'a pas besoin d'une réponse monolithique, mais de la capacité de dialoguer avec de **multiples paradigmes**. Sa réflexion valide la coexistence et le dialogue nécessaires entre l'efficacité technologique, la sensibilité humaine, la gestion consciente, la rigueur de la recherche, la littératie critique et la justice sociale.

En conclusion, la séquence de ce numéro nous révèle un voyage de l'outil vers le sens. Elle montre que la réalité numérique (Schneeweile, Di Tillio et Lobo, Hernández Campillo) est inséparable de la réalité humaine (Gallardo Herrerías, Miranda Guedes), et que toutes deux exigent de nouveaux paradigmes de gestion (Romero Luzardo, Puche et Acosta) et d'exercice professionnel (Gazo Robles), le tout sous un regard philosophique pluriel et critique (Medina Borges). La croisée des chemins n'est pas une impasse, mais un carrefour où la direction à prendre dépendra de notre capacité à intégrer, avec sagesse et justice, toutes ces dimensions. Les articles présentés ici ne se contentent pas de diagnostiquer cette croisée, mais offrent de précieuses lumières pour la traverser.

Dr. Omar Escalona Vivas
<https://orcid.org/0000-0003-2560-0339>

Contenido

Comité de rédaction.....	7-9
Indexations.....	11-15
Editorial.....	17-19

Articles de Recherche..... 25-139

Utilisation des espaces numériques de travail par les enseignants du primaire en France.....	25-44
--	-------

Uso de espacios digitales de trabajo por maestros de enseñanza primaria en Francia

Manuel Schneeweile

Relation entre l'enfant atteint de TDAH et l'environnement familial : une revue systématique.....	45-58
---	-------

Relación entre el niño con TDAH y el entorno familiar: una revisión sistemática

Celia Gallardo Herrerías

Évaluation de la performance académique par l'application des TIC dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.....	59-68
---	-------

Evaluación del rendimiento académico aplicando las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje

María Elena Di Tillio Cárdenas y Luis Alejandro Lobo Caicedo

21

Gestion éducative consciente comme voie de développement humain dans la resignification de la théorie et de la praxis managériale dans les environnements BANI.....	71-84
---	-------

Gestión educativa consciente como vía para el desarrollo humano en la resignificación de la teoría y praxis gerencial en entornos BANI

Beisy Lisbeth Romero Luzardo

Indicateurs de gestion et prise de décision dans les unités éducatives nationales de Maracaibo, Venezuela.....	85-102
--	--------

Indicadores de gestión y la toma de decisiones en unidades educativas nacionales de Maracaibo, Venezuela

Deinny José Puche Villalobos y Savier Fernando Acosta Faneite

Enseignants-chercheurs : Évaluation de la qualité de la recherche selon l'efficacité, l'efficience et l'effectivité.....	103-112
--	---------

Docentes investigadores: Evaluación de la calidad investigativa desde la eficiencia, eficacia y efectividad

Jossarys Gazo Robles

Alphabétisation en intelligence artificielle et curation de contenus : défis et opportunités pour les enseignants et les étudiants universitaires en France	113-131
---	---------

Alfabetización en inteligencia artificial y curación de contenidos: desafíos y oportunidades para docentes y estudiantes universitarios en Francia

Thais Raquel Hernández Campillo

Paradigme de l'éducation scolaire : Une réflexion sur l'accès des enfants à l'éducation primaire en Angola.	133-139
Paradigma de la educación escolar: Una reflexión sobre el acceso de los niños a la educación primaria en Angola	
<i>Mário Adelino Miranda Guedes</i>	
Conferencia.....	143-150
Philosophie ou philosophies ? Polémiques autour de l'académie et de la vie	143-150
¿Filosofía o Filosofías? Polémicas en torno a la academia y la vida	
<i>Rosa María Medina Borges</i>	
Politique éditoriale de la revue.....	151-152
Procédure suivie pour la réception, la sélection et l'évaluation des manuscrits originaux.....	153-154

Articles de recherche Artículos de investigación

Utilisation d'un espace numérique de travail par les enseignants du primaire français

Uso de espacios digitales de trabajo por maestros de enseñanza primaria en Francia



Manuel Schneeweile*

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) Centre Val de Loire, Équipe de Recherche Contextes et Acteurs de l'Éducation, Université d'Orléans, Orléans, France.

Résumé

L'étude présente une analyse de la mise en œuvre de la plateforme PrimOT en tant qu'Environnement Numérique de Travail (ENT) dans l'académie française de la Région Centre-Val de Loire. La méthodologie repose sur une approche mixte de recherche en sciences sociales, combinant l'administration d'un questionnaire à des enseignants du primaire et la conduite d'entretiens semi-directif auprès de responsables de l'encadrement pédagogique. Les résultats ont permis de comprendre le niveau d'interaction avec la plateforme, la perception et la satisfaction des utilisateurs, ainsi que l'utilisation d'outils numériques pour l'apprentissage et l'impact de PrimOT sur l'environnement éducatif. L'étude conclut que la plateforme PrimOT est largement adoptée par les enseignants et s'intègre efficacement aux pratiques pédagogiques quotidiennes. Toutefois, l'étude identifie des défis et des pistes d'amélioration pour optimiser son potentiel et répondre aux besoins évolutifs du milieu éducatif.

Mots-clés : Technologie de l'éducation, enseignant, enseignement primaire, apprentissage.

Resumen

El estudio presenta un análisis de la implementación de la plataforma PrimOT como espacio digital de trabajo en la academia de la región central de Francia. La metodología utilizada se sustenta en la perspectiva mixta de la investigación social, mediante la aplicación de un cuestionario a maestros de escuelas primarias y de entrevistas semi-estructuradas a directores educativos. Los resultados permitieron comprender el nivel de interacción con la plataforma, así como la percepción y satisfacción, la utilización de herramientas digitales para el aprendizaje y el impacto de PrimOT en diversos aspectos del entorno educativo. Se concluyó que PrimOT ha sido ampliamente adoptada por los maestros, integrándose de manera efectiva en las rutinas diarias de enseñanza y aprendizaje. No obstante, se identificaron áreas de mejora y desafíos para maximizar el potencial de la plataforma, según las necesidades cambiantes del entorno educativo.

Palabras clave: tecnología de la educación, profesor, enseñanza primaria, aprendizaje.

Comment citer cet article (APA) : Schneeweile, M. (2024). Utilisation d'un espace numérique de travail par les enseignants du primaire français. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 25-44. <https://doi.org/10.59654/y31kpr60>

Introduction

L'adaptation du système éducatif au numérique est devenue un axe central dans la société actuelle. Ainsi, de nombreux pays et organisations investissent dans des programmes et des budgets pour doter les écoles de dispositifs, connectivité et de plateformes numériques. Au sein de l'Union Européenne, le Plan d'action pour l'éducation numérique (2021-2027) a été adopté. Il s'agit d'une initiative visant à promouvoir une éducation numérique de haute qualité, inclusive et accessible, dont l'objectif est de soutenir l'adaptation des systèmes éducatifs à l'ère numérique (Commission européenne, 2021).

En raison du confinement mondial provoqué par la COVID-19, l'environnement professionnel et la vie quotidienne sont de plus en plus liés aux outils numériques. Ainsi, l'usage massif de plateformes éducatives n'est pas sans conséquence sur le travail quotidien de différents acteurs de l'éducation, tels que les enseignants et les élèves. Cela implique non seulement de disposer de l'infrastructure nécessaire, mais aussi de développer de meilleures compétences pour naviguer, comprendre et utiliser efficacement les technologies.

Dans le cadre de la numérisation de l'éducation en France, l'Espace Numérique de Travail (ENT) est introduit afin de moderniser la pédagogie et les outils de gestion scolaire. Son déploiement en 2020 a marqué une étape clé, en offrant de nouvelles opportunités pour optimiser et moderniser la gestion et l'organisation des établissements scolaires. La définition de ce terme renvoie à « un ensemble intégré de services numériques choisis et mis à disposition de tous les acteurs de la communauté éducative d'une ou plusieurs écoles ou d'un ou plusieurs établissements scolaires dans un cadre de confiance défini par un schéma directeur et par ses annexes » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Direction générale de l'enseignement scolaire, 2024). En termes pratiques, on peut le conceptualiser comme une plateforme numérique intégrant des services de communication et de collaboration, d'information et de documentation, d'accompagnement de la vie de l'élève, de production pédagogique et éducative, ainsi que d'autres services utiles.

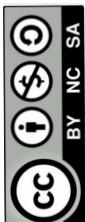
26

L'espace numérique de travail peut également être désigné, notamment par la communauté académique à l'international comme une plateforme éducative numérique. Des appellations qui s'inscrivent pleinement dans le processus de numérisation de l'éducation, appuyé par la volonté de développer de nouvelles formes d'organisation et de gestion scolaire, de mise à jour des stratégies et pratiques pédagogiques en classe, ainsi que la promotion des relations entre les structures éducatives.

À cet égard, diverses études se concentrent sur l'intégration de contextes numériques dans l'éducation, en examinant leur utilisation par les élèves (Jiménez et Fernández, 2021 ; Rivera et al., 2024 ; Velastegui, 2019 ; Floreset et Meléndez, 2024) et par les enseignants et professeurs de différents systèmes éducatifs (Barragán et al., 2024 ; Chavez, 2021 ; Mujica-Sequera, 2020 ; Chugh et al., 2023).

Par ailleurs, Jacovkis et al. (2022) expliquent comment l'adoption de plateformes éducatives numériques influence la sphère familiale. L'introduction des espaces numériques de travail dans le système éducatif français constitue un soutien à la relation entre l'école et la famille. L'objectif est de renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires, en impliquant la famille dans la vie scolaire.

D'autre part, il s'agit également d'améliorer la communication entre l'établissement et les parents, dans un contexte de confiance et de transparence. À cet égard, la sécurité et la confidentialité des données traitées sont garanties par l'application du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD) de l'Union européenne (Conseil européen, 2018).



Le déploiement des ENT dans les académies françaises est assuré et financé par les collectivités territoriales, qui offrent un accompagnement personnalisé aux utilisateurs. Ces outils numériques véhiculent un discours de changement centré sur les bénéfices potentiels de la technologie. Selon les statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale, plus de 90 % des collèges et lycées publics disposent actuellement d'un ENT. Ce chiffre marque une progression significative depuis sa mise en œuvre. Cependant, leur intégration dans les écoles primaires reste progressive et limitée (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2023). Comme indiqué précédemment, les ENT ont entraîné un changement dans les pratiques et les relations entre les acteurs impliqués dans le contexte scolaire. Dans cet objectif, cette recherche présente comme principaux résultats une analyse de l'utilité, de l'ergonomie et de l'acceptabilité de l'ENT par des enseignants du primaire. Il est considéré que ces espaces peuvent créer des liens entre leurs utilisateurs, tout en constituant une source d'innovation pédagogique et en facilitant la coéducation. De même, ces espaces sont susceptibles de favoriser l'accès et la communication avec un public éloigné.

L'étude a également permis de déterminer l'impact des plateformes éducatives numériques sur divers aspects de l'environnement éducatif, ainsi que les défis liés à la mise en œuvre et à l'adoption de ces outils technologiques, du point de vue des responsables d'écoles primaires. Malgré les possibilités offertes par les plateformes éducatives numériques, des divergences persistent entre les discours institutionnels, les concepteurs de la plateforme et les perceptions des acteurs éducatifs. Conformément à ce qui précède et à partir de la revue de la littérature académique, un vide bibliographique est constaté, lié à la faible production de recherches dans l'enseignement primaire français, examinant l'usage des ENT comme un élément central des systèmes éducatifs contemporains et de l'agenda éducatif mondial.

Ainsi, cette étude a pour objectif d'analyser l'utilisation d'un ENT dans les écoles primaires relevant de l'Académie Orléans-Tours, située dans la Région Centre-Val de Loire.

27

Cadre contextuel de l'étude

Dans le but de soutenir les idées exprimées précédemment et de situer le lecteur dans le contexte de la recherche, une caractérisation de l'Académie Orléans-Tours et de l'ENT nommé PrimOT est présentée.

Ces sections permettent de situer l'étude dans un contexte éducatif spécifique, dont les politiques numériques, la structure institutionnelle et les ressources technologiques influencent directement les pratiques enseignantes observées. Dans les recherches de type descriptif-interprétatif, la compréhension du cadre institutionnel et technologique est essentielle pour une analyse rigoureuse des données.

Caractérisation de l'académie d'Orléans-Tours

La Région Centre-Val de Loire se situe au sud de Paris et fait partie de l'une des trente académies qui composent le système éducatif français. Son siège académique se trouve dans la ville d'Orléans et il est chargé de la supervision et de la gestion des établissements éducatifs de l'ensemble de ses six départements.

Cette supervision éducative inclut la mise en œuvre des politiques éducatives nationales au niveau local, dans les écoles primaires, secondaires, et dans une moindre mesure les universités. Parmi ses autres fonctions figure la gestion des ressources humaines, principalement les enseignants et le personnel administratif, ainsi que l'administration du budget alloué à l'éducation dans sa juridiction. Parmi



ses autres fonctions figure la gestion des ressources humaines, principalement les enseignants et le personnel administratif, ainsi que l'administration du budget alloué à l'éducation dans sa région.

L'Académie assure la qualité de l'éducation en évaluant les résultats scolaires et en mettant en œuvre des programmes d'amélioration. Dans ce cadre, elle promeut l'innovation éducative et l'utilisation des nouvelles technologies en classe. Pour ce faire, elle propose une formation continue aux enseignants, favorisant leur développement professionnel ainsi que la mobilité au sein du système éducatif.

Les élèves relevant de l'Académie disposent de divers services d'accompagnement, tels que l'orientation professionnelle et personnelle, les bourses et aides financières. De plus, des programmes pour l'inclusion et la réussite scolaire leur sont proposés, notamment des dispositifs adaptés aux élèves à besoins particuliers.

Les thématiques des projets de recherche soutenus par l'Académie d'Orléans-Tours sont liées à l'innovation éducative, en prenant en compte le développement de méthodes pédagogiques modernes, l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement et la promotion de la recherche en éducation. Ainsi, l'académie joue un rôle crucial dans le développement éducatif de la région, contribuant à sa croissance et à la cohésion sociale. De plus, elle collabore avec les autorités locales, les entreprises et d'autres organisations afin de favoriser une éducation répondant aux besoins du marché du travail et de la société en général.

Dans ce sens, on peut affirmer que l'Académie d'Orléans-Tours est une entité clé du système éducatif français, dédiée à garantir une éducation de qualité, adaptée aux besoins et aux défis de sa région.

28

Son action s'inscrit principalement dans la gestion administrative, le soutien aux élèves et aux enseignants, ainsi que la promotion de l'innovation éducative. Cependant, parmi ses défis figurent la mise en œuvre rapide des réformes éducatives nationales et le maintien de la qualité éducative face aux contraintes budgétaires. Parmi les opportunités dont dispose l'Académie d'Orléans-Tours, on peut citer le renforcement de la collaboration avec les acteurs régionaux et nationaux, l'application de nouvelles technologies et de méthodes pédagogiques innovantes, ainsi que la promotion de programmes de mobilité étudiante et professionnelle. La mise en place des ENT depuis 2021 offre un environnement unifié permettant aux enseignants d'exercer leurs fonctions de manière plus efficace et flexible en tirant parti des avantages de la technologie pour surmonter des limitations physiques ou géographiques. Ces plateformes virtuelles, intégrant divers outils et applications informatiques, favorisent par ailleurs le travail collaboratif entre enseignants et autres acteurs de l'éducation.

L'Espace Numérique de Travail PrimOT dans l'académie d'Orléans-Tours

L'espace de travail numérique PrimOT, acronyme de Primaire Orléans-Tours, est un service en ligne payant, accessible sur abonnement, disponible dans les établissements d'enseignement préscolaire et dans les écoles primaires relevant de l'Académie d'Orléans-Tours.

L'objectif de son lancement, le 1er décembre 2021, était de faciliter la gestion administrative et pédagogique, ainsi que d'améliorer la communication entre les différents acteurs de la communauté éducative (enseignants, élèves, parents et gestionnaires du service). Accessible depuis tout appareil disposant d'une connexion Internet, il intègre des outils et ressources éducatifs et pédagogiques. De plus, il propose un service aux familles permettant le suivi de la vie scolaire et des activités de leurs enfants, ainsi que la communication avec les enseignants.

Figure 1

Interface de connexion PrimOT



Note : Tiré de <https://www.primot.fr/auth/login>

PrimOT repose sur l'interface de la plateforme Beneylu, principalement destinée à la communication ainsi qu'à la gestion administrative et pédagogique dans les écoles primaires françaises. Ainsi, PrimOT présente comme caractéristiques essentielles : l'organisation des classes, la gestion des emplois du temps, le suivi académique, la disponibilité illimitée de ressources et d'outils d'apprentissage, la communication école-famille, ainsi que le travail collaboratif élève-élève et enseignant-enseignant. Bien que conçue de manière intuitive pour des utilisateurs de tous âges, elle garantit la sécurité des données personnelles et des informations sensibles partagées par les utilisateurs. Son accès se veut contrôlé et géré par des autorisations afin que seules les personnes habilitées puissent consulter certaines informations.

29

Figure 2

Le service « cahier de textes » utilisé pour organiser le déroulement du cours et les activités des élèves

Le cahier de texte

Le cahier de texte sert à **organiser le travail de la classe** au jour le jour.

Les travaux personnels des élèves à effectuer peuvent être **enrichis de ressources numériques ou d'une aide à la consigne**.



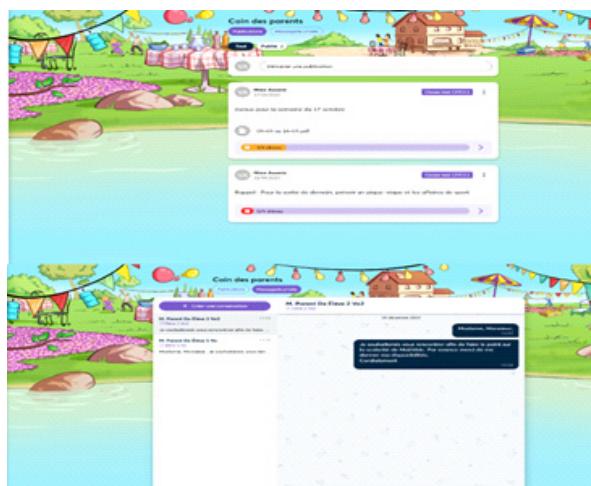
Note : Tiré de <https://www.snc.recia.fr/interface-et-outils-primot>

Les utilisateurs de cette plateforme sont les enseignants, les élèves et leurs familles, les directeurs d'école, ainsi que les responsables municipaux et des établissements publics œuvrant pour la coopération intercommunale, c'est-à-dire des structures administratives qui favorisent la collaboration entre communes afin d'améliorer la qualité des services publics locaux.

Selon la typologie de ses utilisateurs, PrimOT différencie les services qu'elle propose. Pour les classes et les écoles, elle met à disposition des manuels scolaires, des contenus multimédias pour l'apprentissage, une bibliothèque numérique, des défis de classe, un bulletin d'informations, un rapport sur l'école, un agenda d'activités et un service de messagerie. Pour les communes et les établissements publics, elle offre des services tels qu'un blog, un « Coin des parents », la publication d'informations municipales, les menus de cantine, les actualités, les activités des centres de loisirs, entre autres. De plus, elle fournit une médiathèque pour le partage de documents, la création de comptes et la personnalisation de l'espace numérique avec des logos et des liens vers des services externes utilisés par les écoles et les familles.

Figure 3

Le service de messagerie instantanée dans le « Coin des parents », dédié à la transmission d'informations aux familles et à la communication parents-enseignants

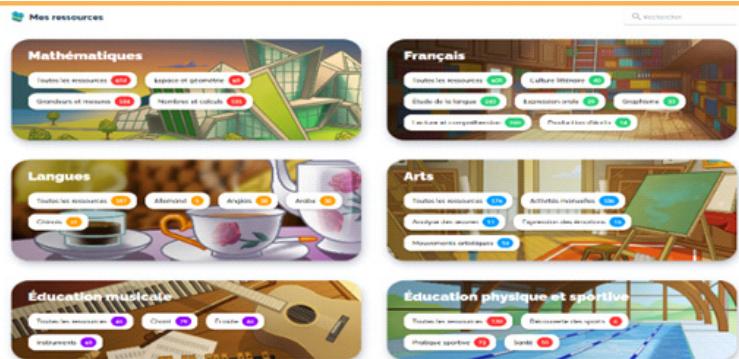


30

Note : Tiré de <https://www.snc.recia.fr/interface-et-outils-primot>

Figure 4

Les ressources multimédias de la plateforme, en soutien aux différentes matières



Note : Tiré de <https://www.snc.recia.fr/interface-et-outils-primot>

La mise en œuvre de PrimOT a apporté divers avantages à l'enseignement primaire dans la Région Centre-Val de Loire, parmi lesquels on peut citer sa facilité d'utilisation, son ergonomie intuitive, la possibilité d'accomplir les tâches professionnelles de manière flexible grâce à ses différents services, ainsi que la sécurité offerte dans le traitement des données. Quelques années après son déploiement dans l'Académie d'Orléans-Tours, PrimOT constitue un terrain de recherche pertinent, car il permet d'analyser ses usages et d'évaluer son utilité ainsi que son impact du point de vue de ses principaux utilisateurs.

Méthodologie

Le présent article se fonde sur une approche de recherche mixte, combinant des instruments qualitatifs et quantitatifs. Selon [Hernández et al. \(2014\)](#), « *la necesidad de utilizar los métodos mixtos es la naturaleza compleja de la gran mayoría de los fenómenos o problemas de investigación abordados en las distintas ciencias, representados o constituidos por dos realidades, una objetiva y la otra subjetiva* » [la nécessité d'utiliser les méthodes mixtes réside dans la nature complexe de la grande majorité des phénomènes ou problèmes de recherche abordés dans les différentes sciences, représentés ou constitués par deux réalités, l'une objective et l'autre subjective] (p.536).

Par ailleurs, la recherche adopte une portée descriptive et exploratoire, en raison de ses caractéristiques principales, parmi lesquelles on peut mentionner que « *la teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, intenta comprender la realidad, profundiza en los diferentes motivos de los hechos, el individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados* » [la théorie constitue une réflexion dans et à partir de la praxis, elle tente de comprendre la réalité, elle approfondit les différentes motivations des faits, l'individu est un sujet interactif et communicatif, qui partage des significations] ([Walker, 2016, p.21](#)). Conformément à ce qui a été exposé, dans un premier temps, une approche quantitative a été menée, au cours de laquelle un questionnaire a été administré aux enseignants utilisant la plateforme. L'objectif était d'examiner l'utilité, l'ergonomie et l'accessibilité de la plateforme. Dans un second temps, une approche qualitative a été adoptée à travers la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès de responsables locaux, portant sur l'adoption des espaces numériques de travail et leur utilisation spécifique par les enseignants dans la communication avec les parents.

31

Échantillon

Au total, 34 personnes ont participé à l'étude, elles sont issues de trois écoles primaires de l'académie étudiée. Ce nombre est basé sur l'acceptation du consentement éclairé et sur l'adéquation aux critères de sélection suivants :

Pour la sélection des enseignants : (a) Niveau d'expérience dans l'utilisation de PrimOT. (b) Nombre de matières, domaines ou disciplines enseignés à l'aide de PrimOT.

Pour la sélection de responsables de l'encadrement pédagogique : (a) Fonction du participant : directeur d'école, inspecteur de l'éducation nationale, conseiller pédagogique et référent numérique. (b) Travailler dans une école primaire appartenant à l'Académie d'Orléans-Tours. (c) Avoir une expérience d'au moins un an avec la plateforme.

Ainsi, l'échantillon était constitué de 23 enseignants et 11 personnes avec des responsabilités pédagogiques.



Le choix de ces participants a été motivé par leur implication dans le déploiement des outils numériques, ainsi que par leur rôle essentiel pour garantir que la technologie constitue un outil efficace et sûr, au service des objectifs éducatifs de l'institution. L'accès à l'échantillon s'est effectué de manière présente et à distance, sans distinction, en utilisant notamment des outils intégrant un service de messagerie en ligne.

Instruments

Pour la réalisation de cette étude, un questionnaire sur l'utilisation de PrimOT par les participants a d'abord été administré. Le questionnaire (Annexe 1), en plus des questions relatives aux données professionnelles et aux informations démographiques, comprenait 14 items dans lesquels l'informateur exprimait ses expériences concernant : le niveau d'interaction et la fréquence d'utilisation de PrimOT (bloc 1), la perception et la satisfaction vis-à-vis de PrimOT (bloc 2), l'impact sur l'enseignement et l'apprentissage (bloc 3), les aspects techniques et le support (bloc 4), la sécurité et la confidentialité (bloc 5). L'instrument a été administré virtuellement pendant les mois de mai et juin 2022, avec la collaboration des inspecteurs de l'éducation nationale des départements du Cher et du Loiret, responsables de la mise en œuvre technologique dans les écoles primaires participant à l'enquête.

Par ailleurs, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de responsables pédagogiques. Le guide d'entretien (Annexe 2) était axé sur les usages réels ou perçus, selon quatre axes thématiques : les élèves, les enseignants, les parents et l'école. D'une durée de 30 à 45 minutes, ces entretiens ont respecté les exigences éthiques de tout processus de recherche. Cela a été formalisé par un consentement éclairé pour la tenue et l'enregistrement des entretiens. Par la suite, ils ont été intégralement transcrits via un verbatim, anonymisés et codés avec le logiciel ATLAS.ti (version web). Les entretiens ont été conduits durant les mois de septembre et octobre 2022.

32

Analyse des données

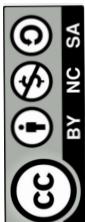
Tous les calculs statistiques ont été réalisés à l'aide du tableur de Microsoft Excel, ce qui a permis une analyse graphique des informations recueillies. Pour l'analyse des réponses aux entretiens, les arguments des participants ont été regroupés et catégorisés, en identifiant les éléments de similitudes ainsi que les divergences. La méthode des associations libres de mots a été utilisée, laquelle analyse l'ordre d'apparition des termes ainsi que leur fréquence (Ramírez, 2024). Les fondements théoriques de cette méthode montrent que le discours est une pratique sociale fondée sur les actions et les manifestations des acteurs. Enfin, les transcriptions ont été regroupées et le processus de codage a été développé en tenant compte des axes définis pour chaque participant (responsable ou enseignant). Pour finir, ont été mises en avant les narrations collectives les plus pertinentes, directement liées à l'objectif central de cette recherche, ainsi que les thématiques mobilisées dans cette étude.

Résultats

Nous présentons ici les principales conceptions et positions des personnes interrogées, concernant l'utilisation et le fonctionnement des ENT. Pour ce faire, les données collectées sont regroupées en fonction des techniques de recherche appliquées dans l'objectif de structurer la description des résultats de manière logique et cohérente.

Passation du questionnaire aux enseignants

Le premier bloc du questionnaire visait à évaluer le niveau d'interaction des utilisateurs avec la plate-forme PrimOT, ainsi que la fréquence d'utilisation des différentes fonctionnalités qu'elle propose. Les



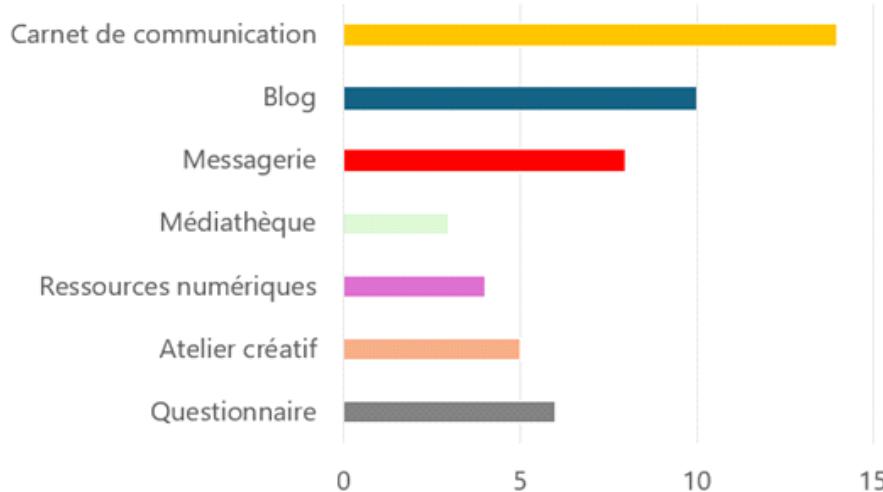
résultats obtenus révèlent un niveau satisfaisant d'interaction avec l'outil qui se reflète dans l'utilisation quotidienne de PrimOT par la majorité des participants. Cette fréquence d'utilisation suggère que la plateforme s'est solidement intégrée dans les routines quotidiennes des enseignants, tant pour la planification que pour la réalisation des activités pédagogiques. Seul un faible pourcentage (10 %) des répondants a déclaré un usage sporadique ou limité, ce qui pourrait être lié à des facteurs tels que la nature de leurs fonctions ou la disponibilité en temps.

En ce qui concerne la perception et la satisfaction vis-à-vis de la plateforme (bloc 2), les participants de l'étude ont exprimé une tendance positive, mettant en avant la facilité d'utilisation et le caractère intuitif de l'interface comme principaux facteurs de satisfaction. Cependant, certains répondants ont signalé des pistes d'amélioration, principalement liées au design visuel de l'outil, estimant que la quantité de fonctionnalités complique la sélection de celle souhaitée. Ils regrettent également l'absence d'un support technique disponible en cas de problème.

Le bloc 3 portait sur l'impact de PrimOT dans l'enseignement et l'apprentissage. Les utilisateurs ont déclaré recourir à une grande variété de fonctionnalités offertes par la plateforme. Parmi les plus utilisées figurent : le carnet de liaison, employé pour la communication entre l'école et les parents, le cahier de texte, utilisé par l'enseignant pour organiser le travail scolaire quotidien et s'assurer que les devoirs ne soient pas oubliés, la messagerie, ainsi que d'autres outils de gestion de contenus, de création d'activités interactives et de dispositifs d'évaluation. Ce constat montre que la plateforme n'est pas seulement utilisée comme un simple répertoire d'informations, mais également comme une ressource dynamique favorisant l'interaction et la participation des élèves. En figure 5 est représenté graphiquement le pourcentage d'utilisation des outils mentionnés.

Figure 5
Fonctionnalités de PrimOT les plus utilisées par les enseignants, les élèves et les parents

33



Note : élaboration propre.

L'utilisation notable de ces outils est liée à la régularité avec laquelle les utilisateurs les explorent et les appliquent dans leurs tâches pédagogiques. De nombreux enseignants ont décrit leur usage de la plateforme comme intensif et constant, ce qui suggère un haut degré de confiance dans le fonctionnement de PrimOT pour soutenir leurs activités éducatives. Ce niveau d'utilisation peut être lié à la perception de PrimOT comme



un outil fiable et efficace pour l'enseignement et l'apprentissage. En ce qui concerne les aspects techniques et le support (bloc 4), les répondants ont généralement évalué ces éléments de manière favorable. Toutefois, certains ont mentionné des problèmes occasionnels de connectivité et la nécessité d'un support technique plus réactif lors de situations critiques, comme les périodes d'examens ou les activités évaluatives.

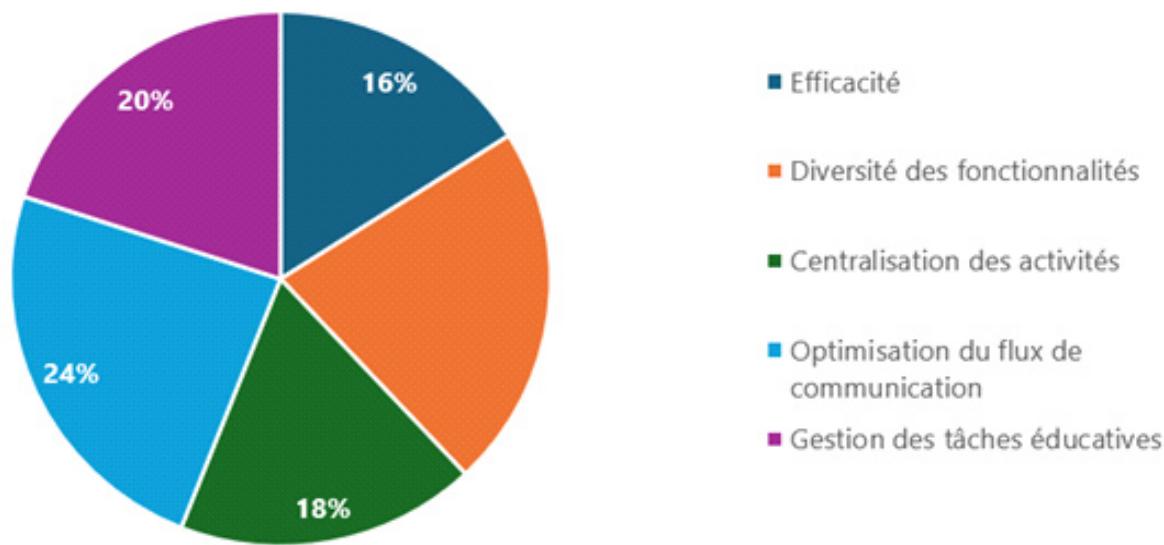
Enfin, dans le bloc 5 relatif à la sécurité et à la confidentialité, les participants ont exprimé leur confiance dans les mesures de sécurité mises en place par PrimOT. La majorité s'est dite satisfaite (80 %) des politiques de confidentialité, bien que certains aient suggéré des améliorations concernant la transparence dans la gestion des données personnelles et académiques ainsi que le chiffrement des informations partagées avec les parents des élèves.

En comparant PrimOT à d'autres outils similaires, les répondants ont indiqué qu'ils préféraient PrimOT en raison de sa constance dans les performances et de la grande gamme de fonctionnalités qu'il offre en un seul endroit. Le graphique de la figure 6 illustre les raisons de la préférence des participants pour l'utilisation de cette plateforme.

Figure 6

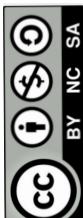
Motivations pour l'utilisation de PrimOT

34



Note : élaboration propre.

Les résultats du questionnaire confirment l'utilité, l'ergonomie et l'acceptabilité de l'ENT. Ces trois éléments sont perçus positivement par l'ensemble des enseignants ayant répondu au questionnaire. L'un des aspects les plus reconnus est l'avantage qu'il offre pour la communication avec les parents, renforçant ainsi la relation école-famille. Les obstacles évoqués par les participants concernent principalement la mise en place récente de la plateforme numérique et l'importance de former à la fois les enseignants et les parents qui ne se sentent pas à l'aise avec les outils numériques ou qui n'y sont tout simplement pas habitués.



Passation des entretiens auprès de cadres de l'éducation nationale

En complément du questionnaire administré, des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec les responsables de plusieurs écoles primaires. Ces entretiens avaient pour objectif d'explorer les usages réels ou perçus de la plateforme PrimOT à travers les axes thématiques évoqués dans la section méthodologie. Nous présenterons donc ici les principaux thèmes et les positions les plus pertinentes qui sont ressorties des entretiens avec les responsables.

Les premières questions ont porté sur l'impact de l'ENT sur les élèves. Les responsables ont souligné que PrimOT a eu un effet significatif sur l'engagement et la motivation des élèves. Il a été observé que la plateforme facilite la personnalisation de l'apprentissage, permettant aux élèves de progresser à leur propre rythme et selon leurs besoins individuels. De plus, certains responsables pédagogiques ont mentionné que PrimOT a amélioré les compétences numériques des élèves, les préparant mieux à l'utilisation des technologies dans de futurs contextes académiques.

Pour les responsables de l'encadrement pédagogique chargés du déploiement de l'ENT, PrimOT est « la plateforme scolaire à la hauteur des enfants », principalement « conçue pour les élèves car ce sont eux qui auront le plus d'actions sur la plateforme ». Ils indiquent que l'objectif est qu'elle soit visuellement attractive pour les enfants afin de les motiver à apprendre. Par ailleurs, elle doit offrir des fonctionnalités adaptées aux enseignants comme aux parents.

En ce qui concerne les enseignants, les responsables considèrent que la plateforme constitue un outil précieux pour la planification et la gestion des activités éducatives. Ils ont souligné que la plateforme permet une meilleure organisation des supports pédagogiques et facilite la communication entre les enseignants, ce qui a amélioré la collaboration et la cohérence dans l'enseignement. De plus, il est perçu que les enseignants ont développé de nouvelles compétences numériques, améliorant leur capacité à intégrer les technologies dans leur pratique pédagogique.

35

Selon les responsables de l'encadrement pédagogique, les enseignants sont les principaux instigateurs des usages de la plateforme. En publant des informations et des messages, ils permettent aux parents de les consulter, d'y répondre, de suivre les devoirs de leurs enfants et de participer à leur éducation. Les personnes interrogées soulignent l'importance de l'accès à la plateforme depuis un appareil mobile, ce qui faciliterait l'utilisation par les parents, surtout pour les enfants en maternelle lorsque ceux-ci ne maîtrisent pas les fonctionnalités de la plateforme. Jusqu'à présent, la plateforme n'était accessible que via un ordinateur, ce qui posait des difficultés pour certaines familles, le téléphone mobile étant l'appareil le plus utilisé et le plus accessible pour les parents.

Toujours les responsables pédagogique interrogés, PrimOT intègre une multitude d'applications en constante évolution. Parmi les applications les plus utilisées figurent le cahier de textes, le carnet de liaison et la messagerie, des réponses qui correspondent aux résultats obtenus dans le questionnaire adressé aux enseignants. Toutefois, on observe également l'usage d'autres outils tels que la médiathèque, qui stocke des ressources éducatives numériques, et le blog, qui sert notamment de carnet de vie pour la maternelle. Tout ceci permet de répondre aux préoccupations des parents concernant l'apprentissage de leurs enfants. Dans le cas du carnet de liaison, son importance dans l'interaction enseignants-parents est particulièrement soulignée.

En ce qui concerne les parents, les entretiens ont révélé que PrimOT a permis un engagement plus important dans le processus éducatif de leurs enfants. Les personnes interrogées ont indiqué que la



plateforme offre aux parents un accès plus direct aux informations sur les progrès scolaires et les activités pédagogiques, ce qui a amélioré la communication entre l'école et les familles. Cependant, certains responsables pédagogiques ont également mentionné des défis liés à la formation des parents pour un usage efficace de la plateforme.

Les responsables de l'encadrement pédagogique ont également expliqué que l'outil appelé le « coin des parents » facilitera la communication par chat avec l'école. Il offrira la possibilité de conserver les conversations afin de les relire au moment opportun. De cette manière, la communication sera plus instantanée et intégrée, tout en permettant une mise à jour des informations via la plateforme.

Au niveau institutionnel, les responsables considèrent que PrimOT a contribué à la modernisation des pratiques administratives et pédagogiques des écoles. La plateforme a été perçue comme un catalyseur de la transformation numérique des établissements, favorisant une culture d'innovation et d'adaptation technologique. De plus, un impact positif semble avoir été constaté sur la coordination entre les différents services de l'école, améliorant l'efficacité dans la gestion et le suivi des activités éducatives.

En résumé, les entretiens semi-directifs menés auprès de responsables du déploiement de l'ENT dans les écoles révèlent une perception positive de l'impact de PrimOT sur divers aspects de l'environnement éducatif. Bien que des défis liés à la mise en œuvre et à l'adoption de la plateforme soient reconnus, ils apprécient son potentiel dans l'amélioration de l'enseignement, de l'apprentissage et de la gestion scolaire.

36

Discussion

Les résultats issus de l'application des instruments décrits permettent une caractérisation multifacette de l'utilisation de la plateforme PrimOT dans l'enseignement primaire au sein de l'Académie d'Orléans-Tours. Ils indiquent une intégration progressive et fonctionnelle de l'ENT dans les pratiques pédagogiques, avec des impacts variés mais complémentaires sur les enseignants, les élèves, les parents et les responsables de l'encadrement pédagogique.

L'usage quotidien de PrimOT, rapporté par la majorité des enseignants, suggère une appropriation efficace de l'outil, en accord avec les observations d'auteurs tels que [Liriano \(2024\)](#) et [Meridja et Abdellbaki \(2024\)](#), qui identifient la récurrence d'utilisation comme un élément essentiel pour l'intégration technologique dans l'enseignement primaire. Contrairement à d'autres recherches où l'on observe une utilisation instrumentale ou marginale des plateformes numériques ([Pérez et García, 2023](#)) et donc des usages limités et ponctuels, les données recueillies révèlent une fonctionnalité active et fréquente, englobant non seulement les aspects administratifs mais aussi pédagogiques. Cela confirme donc le potentiel de PrimOT en tant qu'environnement de travail numérique solide et adaptable.

Cependant, l'usage sporadique de la plateforme, signalé par un petit groupe d'enseignants, invite à une réflexion approfondie sur les variables contextuelles qui déterminent la fréquence d'utilisation. Dans ce cadre, la charge de travail, la formation numérique des utilisateurs et le soutien institutionnel pourraient expliquer la résistance ou la faible appropriation technologique, conformément aux facteurs identifiés par [Arotoma \(2024\)](#) relatifs aux barrières internes à l'adoption des technologies de l'information et de la communication dans un contexte de recherche similaire à celui de cette étude.

La perception favorable de l'interface de la plateforme renforce l'idée que l'ergonomie constitue un



élément clé pour l'intégration technologique dans le processus éducatif en enseignement primaire. Cette affirmation concorde avec l'étude d'[Arreola et al. \(2022\)](#), qui examine l'ergonomie, l'utilité, la gestion administrative et les compétences numériques comme des aspects permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement primaire grâce à l'intégration des technologies dans le processus pédagogique. Néanmoins, les critiques relatives au design visuel et à la saturation fonctionnelle pointent vers une problématique de complexité : une plateforme offrant de multiples options peut devenir, aux yeux de l'utilisateur, moins accessible si elle ne dispose pas d'un support technique adéquat. Ces observations s'alignent sur les travaux de [Carballo et González \(2023\)](#), qui soulignent l'importance d'un design centré sur l'utilisateur dans la construction des ENT.

En ce qui concerne l'impact pédagogique, tant les enseignants que les responsables ont souligné que PrimOT ne facilite pas seulement l'organisation du travail pédagogique, mais favorise également l'interaction et l'autonomie des élèves, en accord avec les principes de l'apprentissage actif et personnalisé ([Enríquez & Navarro, 2024](#)). Dans cette perspective, la plateforme est perçue comme une valeur ajoutée, dans la mesure où elle permet de gérer le rythme de travail, d'améliorer la communication avec les familles et de renforcer le lien école-famille. Ainsi, la plateforme joue un rôle qui dépasse le simple support technologique et se transforme en médiateur didactique et social.

Une dimension émergente d'une importance particulière est l'implication des parents dans le processus éducatif, grâce à PrimOT. Les arguments exprimés par les enseignants et les responsables concernant l'utilité d'outils tels que le « Coin des Parents » se retrouvent également dans des études plus récentes sur la coresponsabilité éducative dans les environnements numériques pour renforcer l'accompagnement familial et améliorer les performances scolaires des élèves ([Teherán, 2025](#)). Cependant, la disponibilité d'une application mobile de PrimOT constitue un obstacle à la communication avec les familles, notamment dans les foyers où l'ordinateur n'est pas le dispositif principal. Cette situation souligne la nécessité d'un design multiplateforme afin de permettre une participation plus large des familles.

37

Du point de vue institutionnel, les responsables de l'encadrement pédagogique estiment que la plateforme est un catalyseur de la transformation numérique des écoles. Cette perception est cohérente avec les résultats de l'étude menée par [Gonon et al. \(2024\)](#), qui analyse la transformation numérique à travers les objectifs, les structures, les cultures et les pratiques de l'école. L'amélioration de la coordination inter-départementale et la fluidification des processus administratifs constituent des effets secondaires positifs, mettant en évidence la portée de l'outil au-delà de la classe.

Malgré les avancées, des défis persistent concernant la formation de tous les acteurs impliqués. Bien que les enseignants aient développé des compétences numériques, un fossé demeure dans la maîtrise de ces outils chez certains parents et tout particulièrement en maternelle. Cette constatation réaffirme la nécessité d'une formation continue et inclusive, non seulement pour les enseignants, mais également pour les familles, afin de consolider une communauté éducative compétente sur le plan numérique.

En résumé, les résultats confirment l'utilisabilité et l'utilité de PrimOT dans le contexte scolaire, mais son efficacité dépend de facteurs infrastructurels (accessibilité, support, formation) et culturels (attitudes face au changement, compétences numériques). L'étude corrobore certains modèles identifiés dans des recherches antérieures sur les environnements numériques éducatifs, mais met également en évidence des domaines non résolus, tels que l'utilisabilité à partir d'appareils mobiles ou la formation transversale. Ces domaines doivent être abordés pour une mise en œuvre plus équitable et efficace.



Conclusion

La présente étude a exploré la mise en œuvre et l'impact de la plateforme PrimOT dans le contexte éducatif des écoles primaires, en abordant la perspective des enseignants et des responsables de l'encadrement pédagogique. Les résultats obtenus permettent de confirmer que PrimOT a été largement adoptée par les enseignants, s'intégrant de manière effective dans les routines quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage. La fréquence d'utilisation suggère que la plateforme est perçue comme une ressource essentielle, contribuant à l'efficacité et à l'efficience du processus éducatif.

La satisfaction vis-à-vis de la plateforme, qui ressort aussi bien par des données quantitatives du questionnaire que des données qualitatives des entretiens, met en évidence une perception majoritairement positive à l'égard de PrimOT. Les utilisateurs apprécient la facilité d'utilisation, l'intuitivité de l'interface ainsi que les fonctionnalités proposées. Cette satisfaction généralisée s'accompagne toutefois de l'identification de domaines pouvant être améliorés, en particulier en ce qui concerne la personnalisation de l'expérience et le support technique.

La recherche a démontré l'impact significatif de PrimOT sur l'enseignement et l'apprentissage, en facilitant l'organisation et l'assimilation des contenus. Le rôle de la plateforme est également souligné dans le développement des compétences numériques chez les enseignants, ce qui suggère un effet transformateur sur les pratiques pédagogiques. La plateforme a amélioré la communication et la participation des parents au processus éducatif, en offrant un accès direct aux informations académiques et en favorisant une plus grande implication dans l'éducation de leurs enfants. Au niveau institutionnel, PrimOT a contribué à la modernisation des pratiques de gestion et de coordination, en stimulant une culture d'innovation au sein des écoles.

38

Néanmoins, dans l'enseignement primaire, il existe peu de recherches directes sur le déploiement de ces environnements numériques, cela s'explique en partie par la mise en place encore limitée des ENT à ce niveau éducatif et par la transition numérique difficile des écoles primaires.

À partir des résultats de cette enquête, plusieurs défis importants ont été identifiés, notamment la nécessité d'améliorer le support technique et d'offrir une formation plus large à l'ensemble des acteurs impliqués, en particulier aux parents. Ces défis suggèrent que, pour maximiser le potentiel de PrimOT, il est nécessaire de maintenir une attention constante sur l'amélioration et l'adaptation de la plateforme aux besoins changeants de l'environnement éducatif.

L'étude s'est concentrée sur les enseignants et les responsables locaux de l'éducation nationale, car ces acteurs sont les principaux utilisateurs et gestionnaires de la plateforme PrimOT dans l'environnement scolaire. Les enseignants sont directement impliqués dans la mise en œuvre quotidienne des outils éducatifs numériques, tandis que les responsables de l'encadrement pédagogique jouent un rôle crucial dans la supervision et la prise de décisions concernant l'adoption et l'utilisation des technologies au sein de l'institution.

Les parents n'ont pas été inclus dans cette étude, car leur interaction avec PrimOT est plus limitée et secondaire par rapport à celle des enseignants et des responsables pédagogiques. Cet angle d'analyse permet ainsi une étude plus détaillée de l'efficacité et des défis de la plateforme du point de vue de ceux qui l'utilisent directement dans le cadre éducatif.

Enfin, à la suite des éléments présentés, cette étude propose comme nouvelle perspective, l'analyse



de l'usage de PrimOT par les parents d'élèves de l'enseignement primaire.

Confidentialité : Non applicable.

Déclaration sur l'utilisation de l'intelligence artificielle : L'auteur de cet article déclare ne pas avoir eu recours à l'Intelligence Artificielle pour son élaboration.

Références

Arotoma, J. (2024). *Percepción de barreras de integración de las tecnologías de información y comunicación en docentes de educación básica regular de Concepción-Junín*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional del Centro del Perú. <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/10088>

Arreola, C. G., Fernández, M. T., Vales, J. J. et Sánchez, P. A. (2022). Factores asociados a las prácticas de enseñanza docentes con apoyo de las tecnologías de la información y comunicación. *EDUCAR*, 58(1), 189–203. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1349>

Barragán, G. D. F., Pirela, M. J. E., Riaño, D. J. A. et Munevar, S. L. (2024). Plataformas digitales y prácticas pedagógicas de docentes: promesas no cumplidas. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (87), 56–73. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3067>

Carballo, H. M. A. et González, R. G. A. (2023). El diseño centrado en el usuario: Estrategia para la actualización docente. *Legado de Arquitectura y Diseño*, 18(34), 171-176. <https://doi.org/10.36677/legado.v18i34.19365>

Chavez, M., Rojas, L., Anticona, D. M. et Chavez, E. D. (2021). Educación Virtual: una revisión sistemática. *Revista iberoamericana de educación*, 1(1). <https://doi.org/10.31876/ie.vi.82>

Chugh, M., Upadhyay, R. & Chugh, N. (2023). An Empirical Investigation of Critical Factors Affecting Acceptance of E-Learning Platforms: A Learner's Perspective. *SN Computer Science* 4, (240). <https://doi.org/10.1007/s42979-022-01558-3>

Comisión Europea (2021). Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027). European Education Area, European Comission. <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/digital-education/action-plan>

Conseil européen (2018). *Le règlement général sur la protection des données*. Conseil de l'union européenne, Conseil européen. <https://www.consilium.europa.eu/fr/policies/data-protection/data-protection-regulation/#individuals>

Enríquez, L. et Navarro, J. (2024). Explorar los matices: aprendizaje personalizado y adaptativo en la educación digital. *Revista Digital Universitaria*, 25(1), 1-20. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v25_n1_a10.pdf

Flores, R. L. et Meléndez, T. C. (2024). Estrategias de aprendizaje digital en entornos virtuales educativos. *Revista Innova Educación*, 6(2), 7-22. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.02.001>

Hernández, R. Fernández, C. et Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación social (4^a edición). McGraw-Hill. Interamericana



Jacovkis, J., Rivera, V. P., Parcerisa, L. et Calderón, G. D. (2022). Resistir, alinear o adherir. Los centros educativos y las familias ante las BigTech y sus plataformas educativas digitales. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (82), 104–118. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2615>

Jiménez, P. E. et Fernández, F. Z. (2021). Plataformas virtuales en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Experiencias en estudiantes de Cuba. Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 361-380. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i3.46224>

Liriano, J. P. (2024). Transformación del docente en el siglo XXI: Integración de las TIC y su influencia sobre la educación primaria. *Revista Arbitrada: Orinoco, Pensamiento y Praxis*, 14(3), 40-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9996078>

Meridja, A. et Abdelbaki, M. (2024). Impact des TIC sur l'enseignement moyen en Algérie : cas de l'établissement Martyrs Baouche et Iken. *Journal of Contemporary Business and Economic Studies*, 7(2). <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/617/7/2/251394>

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2023). *Espaces numériques de travail. Direction générale de l'enseignement scolaire*. <https://eduscol.education.fr/1050/espaces-numeriques-de-travail>

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2024). *L'état du déploiement des espaces numériques de travail. Direction générale de l'enseignement scolaire*. <https://eduscol.education.fr/1567/l-etat-du-deploiement-des-espaces-numeriques-de-travail>

40

Pérez, L. E. et García, T. A. (2023). La competencia digital y el uso de herramientas tecnológicas en el profesorado universitario. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 16(31), 69-81. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/5364>

Ramírez, L. (2024). *Innovating in Mental Health: Metacognitive Psychotherapy. Interdisciplinary Rehabilitation*, 4, 2-15. <https://doi.org/10.56294/ri202474>

Rivera, P., Calderón, D., Moreno, G. A. y Massó, G. B. (2024). Percepciones de las Familias sobre el uso de Plataformas Digitales Comerciales en las escuelas públicas: un estudio sobre la confianza y la privacidad digital. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(2), 85-99. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.2.005>

Teherán, V. E. (2025). *Estrategias pedagógicas para fortalecer el acompañamiento familiar en el proceso educativo de los estudiantes de la sede Rodrigo Vives de Andréis, Institución educativa Juana Arias de Benavides*. (Diplomado de profundización para grado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/69163>

Vital, M. (2021). Plataformas Educativas y herramientas digitales para el aprendizaje. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria*, 9(18), 9-12. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/7593>

Walker, W. (2016). Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social. *Foro educacional*, (27), 13-32. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6429426.pdf>



Date de réception de l'article : 5 juillet 2025

Date d'acceptation de l'article : 2 août 2025

Date d'approbation pour la maquette : 5 août 2025

Date de publication en ligne : 10 janvier 2026

Notes sur l'auteur

* Manuel Schneewele est docteur en Sciences de l'Éducation, professeur titulaire à l'Université d'Orléans, en France, au sein du laboratoire de recherche ERCAE (Équipe de Recherche Contextes et Acteurs de l'Éducation), Unité de Recherche 7493. Son travail se situe à l'intersection des Sciences de l'Éducation et des Sciences de l'Information et de la Communication. Il se concentre sur l'appropriation des dispositifs numériques pour le suivi et l'accompagnement des apprentissages. E-mail : manuel.schneewele@univ-orleans.fr



Annexe 1

Questionnaire destiné aux enseignants

Introduction : Ce questionnaire a pour objectif de recueillir des informations sur votre expérience et votre perception concernant l'utilisation de la plateforme PrimOT. Veuillez répondre aux questions de manière sincère, en vous basant sur votre expérience personnelle. Les informations recueillies seront utilisées exclusivement à des fins de recherche et resteront confidentielles.

Profil professionnel

Années d'expérience professionnelle dans l'éducation : _____

Rôle dans l'établissement scolaire : _____

Bloc 1 : Niveau d'Interaction et Fréquence d'Utilisation de PrimOT

1. À quelle fréquence utilisez-vous PrimOT dans votre travail quotidien ?
 - (a) Tous les jours
 - (b) Plusieurs fois par semaine
 - (c) Une fois par semaine
 - (d) Occasionnellement
 - (e) Jamais

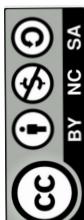
2. Quelles sont les fonctionnalités de PrimOT que vous utilisez le plus ? (Sélectionnez toutes les options pertinentes).
 - (a) Gestion de contenus
 - (b) Création d'activités interactives
 - (c) Évaluation et suivis
 - (d) Communication avec les élèves
 - (e) Autres (Veuillez préciser): _____

3. Dans quelle mesure considérez-vous que PrimOT a facilité votre travail d'enseignant ?
 - (a) Beaucoup
 - (b) Assez
 - (c) Moyennement
 - (d) Peu
 - (e) Pas du tout

Bloco 2: Percepção e Satisfação em relação à PrimOT

1. Como você avalia o seu nível geral de satisfação com a PrimOT?
 - (a) Muito satisfeita(a)
 - (b) Satisfeita(a)
 - (c) Neutra(a)
 - (d) Insatisfeita(a)
 - (e) Muito insatisfeita(a)

2. Que aspectos da PrimOT você considera os mais positivos? (Selecione todas as opções pertinentes)
 - (a) Facilidade de uso
 - (b) Intuitividade da interface
 - (c) Funcionalidades propostas/oferecidas
 - (d) Suporte técnico



(e) Outro (por favor, específico): _____

3. Existe algum aspecto da PrimOT com o qual você esteja insatisfeito? (Por favor, específico):

Bloc 3 : Impact sur l'Enseignement et l'Apprentissage

1. Dans quelle mesure considérez-vous que PrimOT a amélioré l'apprentissage de vos élèves ?
 - (a) Beaucoup
 - (b) Assez
 - (c) Moyennement
 - (d) Peu
 - (e) Pas du tout
2. PrimOT a-t-il changé la façon dont vous organisez et gérez votre enseignement ?
 - (a) Oui, dans une large mesure
 - (b) Oui, dans une certaine mesure
 - (c) Non, cela n'a pas beaucoup changé
 - (d) Non, cela n'a pas changé du tout

Bloc 4 : Aspects techniques et support

1. À quel point êtes-vous satisfait(e) du support technique de PrimOT ?
 - (a) Très satisfait(e)
 - (b) Satisfait(e)
 - (c) Neutre
 - (d) Insatisfait(e)
 - (e) Très insatisfait(e)
2. Avez-vous rencontré des problèmes techniques en utilisant PrimOT ?
 - (a) Oui, fréquemment
 - (b) Oui, occasionnellement
 - (c) Rarement
 - (d) Non, jamais
3. Quelles améliorations techniques suggérez-vous pour PrimOT ? (Veuillez préciser) :

43

Bloc 5 : Sécurité et Confidentialité

1. Comment évaluez-vous les mesures de sécurité et de confidentialité de PrimOT ?
 - (a) Très satisfaisantes
 - (b) Satisfaisantes
 - (c) Neutres
 - (d) Insatisfaisantes
 - (e) Très insatisfaisantes
2. Avez-vous une préoccupation spécifique concernant la sécurité ou la confidentialité lorsque vous utilisez PrimOT ? (Veuillez préciser) :



Annexe 2

Guide d'entretien semi-directif pour les cadres de l'éducation nationale

Objectif : Explorer les usages réels ou perçus de la plateforme PrimOT du point de vue des responsables de l'encadrement pédagogique, en considérant l'impact sur les élèves, les enseignants, les parents et l'école dans son ensemble.

Section 1 : Impact sur les élèves

- (a) Comment décririez-vous l'impact de PrimOT sur l'apprentissage des élèves dans votre école ?
- (b) Quels types d'activités ou de ressources pédagogiques fournis par PrimOT ont été les plus utiles pour les élèves ?
- (c) Avez-vous identifié des défis ou des limites dans l'utilisation de PrimOT par les élèves ?

Section 2: Soutien aux enseignants

- (a) Comment PrimOT a-t-il influencé la planification et l'exécution des activités pédagogiques par les enseignants ?
- (b) Quel type de formation ou de soutien a été fourni aux enseignants pour l'utilisation de PrimOT ?
- (c) De votre point de vue, comment la dynamique d'enseignement a-t-elle changé avec l'intégration de PrimOT ?

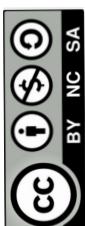
Section 3: Participation des parents

44

- (a) Comment PrimOT a-t-il influencé la communication et la participation des parents au processus éducatif ?
- (b) Quelles sont, selon vous, les fonctionnalités de PrimOT les plus appréciées par les parents ?
- (c) Quels défis avez-vous rencontrés dans la mise en œuvre de PrimOT concernant la participation des parents ?

Section 4 : Effets sur l'école

- (a) Comment décririez-vous l'impact de PrimOT sur la gestion et l'organisation générale de l'école ?
- (b) PrimOT a-t-il contribué à la modernisation ou à la transformation numérique de l'école ?
- (c) Quels aspects de PrimOT considérez-vous comme les plus bénéfiques pour l'école dans son ensemble ?
- (d) Quelle a été votre expérience en matière de support technique et de maintenance de PrimOT au niveau institutionnel ?
- (e) Pour finir, y a-t-il un autre aspect lié à PrimOT que vous jugez important de mentionner et qui n'a pas été abordé dans cet entretien ?



Relation entre l'enfant atteint de TDAH et l'environnement familial : une revue systématique

Relación entre el niño con TDAH y el entorno familiar: una revisión sistemática

Celia Gallardo Herrerías
Université d'Almería, Almería, Espagne

Résumé

La présente étude vise à comprendre l'interdépendance potentielle entre un diagnostic de TDAH, la réaction des membres de la famille à celui-ci, et la façon dont cela affecte de manière bidirectionnelle les relations, le fonctionnement et, en définitive, la santé mentale de tous les membres du foyer. Le devis méthodologique retenu est celui d'une revue systématique suivant le protocole PRISMA. Les études ont été analysées selon une approche qualitative, à partir d'un corpus initial de 143 travaux, parmi lesquels dix ont été inclus dans l'échantillon final. Les études sélectionnées révèlent une nette tendance à éprouver une émotivité négative, conduisant à des styles parentaux permissifs et/ou autoritaires. Ceci entraîne une augmentation de la symptomatologie clinique de l'enfant atteint de TDAH et agit comme un flux cyclique de sentiments et de comportements indésirables.

45

Mots-clés : TDAH, famille, relations sociales.

Resumen

El presente estudio se centra en comprender la posible interdependencia entre un diagnóstico de TDAH, la respuesta al mismo entre los miembros de la familia, y cómo esto afecta bidireccionalmente las relaciones, el funcionamiento y, en definitiva, la salud mental de todos los convivientes. El diseño metodológico es el de una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA. Los estudios se analizaron mediante un enfoque cualitativo partiendo de un grupo inicial de 143 trabajos, de los cuales diez se incluyeron en la muestra final. Los estudios seleccionados muestran una clara tendencia a experimentar una emocionalidad negativa, lo que conduce a estilos parentales permisivos y/o autoritarios, lo que resulta en un aumento de la sintomatología clínica del niño afectado por TDAH y actúa como un influjo cíclico de sentimientos y comportamientos no deseados..

Palabras clave: TDAH, familia, relaciones sociales.



Cómo citar este artículo (APA): Gallardo, H. C. (2026). Relation entre l'enfant atteint de TDAH et l'environnement familial : une revue systématique . *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7 (13), 45-58. <https://doi.org/10.59654/33k8a578>

Introduction

Le *Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)* désigne un schéma persistant d'inattention, d'impulsivité et d'hyperactivité qui altère le fonctionnement normal de la personne dans ses sphères sociale, familiale, professionnelle et/ou scolaire, et dont la durée excède six mois (American Psychiatric Association, 2022).

D'un point de vue clinique, le TDAH est l'un des troubles neurodéveloppementaux les plus prévalents dans la population infantojuvénile à l'échelle mondiale (environ 5 %), bien que son incidence à l'âge adulte soit de plus en plus reconnue, le tableau clinique pouvant initialement être confondu avec des comportements considérés comme typiques de l'enfance (Berenguer et al., 2019 ; D'Onofrio & Emery, 2019).

Pour comprendre la portée de la présentation du TDAH, il est nécessaire de se référer à l'analyse de son parcours diagnostique, entamé au XVIII^e siècle par les pédiatres et psychologues de l'époque. Ceux-ci lui attribuèrent une forte étiologie moraliste, liée à des facteurs environnementaux et, en particulier, aux modèles d'éducation développés au sein de la famille (Gómez & Ortiz, 2019) – un défaut moral que des années plus tard vint compléter l'idée de dysfonction cérébrale minime. Cette dernière théorie pointait l'altération de certaines régions neuronales et des connexions synaptiques comme facteurs causaux d'un tableau symptomatique lié au déficit attentionnel, aux difficultés d'apprentissage, à l'hyperactivité motrice et aux problèmes de contrôle comportemental.

46

Actuellement, une posture étiologique multifactorielle est admise, dans laquelle tant la prédisposition génétique de la personne atteinte que les caractéristiques environnementales présentes dans son contexte social de référence jouent un rôle important dans la sévérité et la symptomatologie avec lesquelles le trouble se manifeste (González et al., 2022).

Le parcours étiologique suivi par le TDAH au fil des ans s'est accompagné de multiples appellations, allant de la dysfonction cérébrale minimale, comme mentionné précédemment, jusqu'à l'actuel trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité communément accepté. Avec la publication de la troisième édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-III), cette nouvelle nomenclature a suscité une controverse supplémentaire concernant sa symptomatologie, à savoir si elle dépendait ou non de schémas hyperactifs (Morales & Mosquera, 2022).

Le TDAH présente également une forte prédisposition à se manifester de façon comorbide avec d'autres troubles mentaux, tels que les troubles du spectre de l'autisme, les tics, les troubles dépressifs, les difficultés d'apprentissage ou les troubles du langage, entre autres. Cette comorbidité aggrave la symptomatologie centrale des troubles dominants et associés. Le TDAH et ses présentations comorbidées, récemment reconnues et listées dans le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5-TR), ont gagné en visibilité sociale, facilitant ainsi le développement de nouveaux outils diagnostiques et d'options de traitement grâce aux progrès scientifiques dans l'étude de cette affection neuropsychologique (American Psychiatric Association, 2022).

D'autre part, la manière actuelle de comprendre socialement le TDAH écarte une posture réductionniste et individuelle, puisqu'il est nécessaire d'étudier ce trouble comme étant bien plus qu'un problème de santé individuelle, et plutôt comme un phénomène directement lié à la sphère sociale et familiale la plus proche de la personne affectée, capable d'altérer les schémas de fonctionnement socio-familial et la qualité de vie des membres du foyer (Stadelmann et al., 2021).

Néanmoins, la cohabitation avec un enfant atteint de TDAH peut être vécue de manières très diverses selon les circonstances sociales, les valeurs, l'expérience des proches, et l'environnement social le plus immédiat dans lequel un trouble analogue évolue (Urbano et al., 2022). La vie commune avec une personne ayant un TDAH affecte de manière bidirectionnelle l'organisation et le modèle familial établis, exigeant des ajustements d'importance variable dans la vie personnelle et professionnelle des membres de la famille afin que les efforts convergent en réponse à un même objectif : améliorer la qualité de vie de toutes les personnes impliquées dans le noyau familial.

L'objectif de la présente étude est de recenser les données scientifiques disponibles afin de déterminer la concurrence potentielle entre le TDAH et la réponse familiale au diagnostic, les répercussions de cette situation sur les relations et le fonctionnement du foyer, et réciproquement —c'est-à-dire comment les attitudes des proches affectent le tableau clinique du TDAH—, en cherchant à déterminer si le style parental conditionne l'évolution du trouble. L'intention est d'établir dans quelle mesure un diagnostic de TDAH influence la dynamique familiale, et vice-versa, et comment le fonctionnement familial affecte le développement clinique d'un enfant ayant un TDAH, en tenant compte des effets possibles que la formation parentale peut avoir sur les réponses familiales. Plus spécifiquement, la présente revue établit les objectifs suivants : (a) Comprendre comment l'implication familiale affecte les manifestations du TDAH. (b) Analyser si les styles parentaux exercent une influence sur le TDAH, et réciproquement. (c) Identifier l'impact du diagnostic de TDAH sur la santé mentale des parents.

Méthodologie

Conformément aux objectifs établis, la méthode suivie s'est appuyée sur le développement d'une revue systématique visant à analyser l'influence que la symptomatologie associée au TDAH exerce sur l'environnement familial, et comment la prédisposition de la famille ainsi que les styles parentaux affectent le pronostic du TDAH, dans le but d'obtenir une compréhension plus intégrale du sujet. La revue systématique présentée ici a recherché des documents bibliographiques via les bases de données *Web of Science* (WOS), *Scopus*, *PubMed*, *Redalyc*, *Scielo* et *Dialnet*, en utilisant comme descripteurs « trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité », « qualité de vie » et « famille » dans les champs titre, résumé et/ou mots-clés. Le choix de ces bases de données s'est fondé sur leur notoriété et leur prestige internationaux, ainsi que sur leur lien direct avec le contenu spécifique de la recherche. Après avoir recherché, collecté et sélectionné les articles considérés comme les plus pertinents pour l'étude, on a procédé à leur analyse, en extrayant les informations descriptives et leurs principaux résultats, à partir desquels les données probantes pour les résultats ont été obtenues.

47

Procédures de recherche

Une recherche initiale de documents bibliographiques publiés jusqu'en 2023 a été effectuée dans les bases de données *Web of Science* (WOS), *Scopus*, *PubMed*, *Redalyc*, *Scielo* et *Dialnet*. La combinaison de descripteurs suivante a été utilisée : « trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité », « qualité de vie » et « famille ». Les résultats de la recherche initiale ont été limités aux documents complets en accès libre et aux travaux relevant des catégories TDAH/ADHD et famille, rédigés en anglais ou en espagnol.

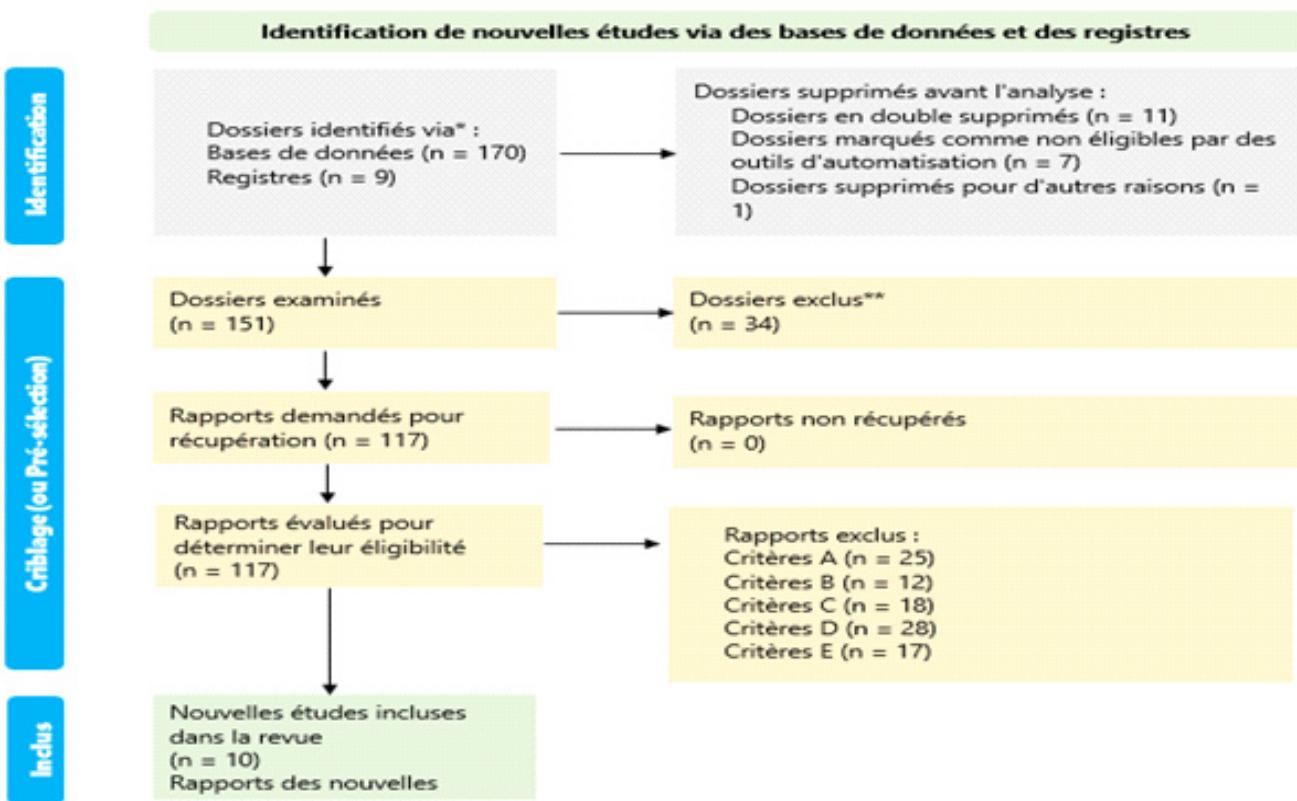
Finalement, un total de dix articles ont été inclus (Figure 1) après avoir été analysés selon deux perspectives : d'une part, les informations descriptives et les résultats des études et, d'autre part, la qualité méthodologique des articles sélectionnés et la validité des informations qu'ils contenaient. Pour ce faire, les chercheurs ont dû évaluer l'admissibilité des articles au regard des objectifs de la revue, en



mettant en lumière des aspects thématiques tels que l'impact du TDAH sur la famille et l'influence bidirectionnelle entre la santé mentale, les styles parentaux, la qualité de vie familiale et le TDAH. Le processus de recherche et de sélection de la littérature, utilisant le diagramme de flux PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) pour les revues systématiques, est présenté dans le Tableau 1 ([Moher et al., 2009](#)).

Figure 1

Diagramme de flux PRISMA



48

Note : Élaboration propre (2025).

Sélection des études : critères d'inclusion et d'exclusion

PPour sélectionner les articles liés au thème de l'étude, une série de critères d'inclusion a été établie. Ces critères étaient les suivants : (A) articles de recherche ou études empiriques, (B) articles non dupliqués, (C) travaux axés sur l'étude des implications qu'un diagnostic de TDAH génère au sein du foyer familial, ainsi que des effets que la dynamique familiale exerce sur l'évolution du TDAH, (D) documents publiés entre 1990 et 2024. Par ailleurs, la recherche a été centrée sur des articles publiés dans des revues à comité de lecture, excluant les communications, thèses et chapitres d'ouvrages. Ces critères d'inclusion se sont avérés essentiels car ils ont permis de concentrer l'attention sur l'étude des répercussions qu'un diagnostic de TDAH a sur l'environnement familial, et sur la manière dont la personne atteinte et ses proches voient leur état émotionnel altéré de façon bidirectionnelle.



De la même manière, des articles ont été exclus sur la base des critères d'exclusion suivants : (A) chapitres d'ouvrage, thèses et actes de congrès, (B) études dupliquées, (C) recherches étrangères à l'étude du TDAH et de ses répercussions sur la vie familiale, (D) études non publiées dans des revues à comité de lecture, (E) rapports ou commentaires éditoriaux sans données originales, (F) études présentant des problèmes éthiques dans leur réalisation.

Résultats

Identification des publications sélectionnées

Les articles identifiés dans cette section couvrent différentes recherches axées sur l'analyse de l'impact qu'un diagnostic de TDAH a sur l'environnement familial et, réciproquement, de la manière dont la prise en charge et la vie commune avec un enfant ayant un TDAH affectent la santé mentale des parents et leurs pratiques éducatives. Ils détaillent un panorama de facteurs convergents tels qu'une augmentation de l'état de tension et de stress, des changements dans la perception que les parents ont de leur rôle et de leur efficacité, ainsi que des modifications de la dynamique familiale et des styles parentaux. Les altérations du fonctionnement cognitif et comportemental des enfants atteints de TDAH impactent la vie familiale car elles requièrent une attention quasi continue ; cela compromet la santé mentale non seulement des parents, mais aussi des frères et sœurs et de tout autre membre du foyer, provoquant de sérieuses perturbations dans le fonctionnement familial général.

En ce sens, les informations recueillies sont structurées selon une séquence qui part de la formation à une parentalité positive dans une famille affectée par le TDAH, analyse les styles et dynamiques parentales et leur influence réciproque sur le TDAH, et s'achève par une étude des effets que le diagnostic de TDAH, ainsi que la vie avec une personne qui en est atteinte, ont sur l'état émotionnel, l'expérience du stress et la prévalence d'autres psychopathologies.

49

Description des études incluses

La famille est le premier agent social avec lequel l'enfant entre en contact. En plus d'être un système complexe d'interrelations – conjugales, filiales et fraternelles –, elle constitue un cadre de référence pour la croissance et le développement intégral de tous ses membres. C'est pourquoi ce phénomène est étudié comme un tout, où chaque partie sera influencée de manière bilatérale. Ainsi, les altérations comportementales associées au fait que l'un de ses membres soit atteint de TDAH affecteront l'ensemble du système familial, modifiant la manière de se relier, la gestion du comportement de la personne affectée et l'exercice de styles éducatifs visant à trouver un équilibre mental et une gestion sociale du trouble (Agha et al., 2020).

Dans de nombreux cas, le manque de soutien et d'accompagnement offert aux proches de ces enfants atteints de TDAH compromet sérieusement leur perception d'eux-mêmes et leur capacité à faire face à une situation éducative aussi atypique. Par conséquent, il est fondamental de développer des compétences pour une parentalité adaptée dans les familles ayant un membre atteint de TDAH, non seulement pour minimiser l'impact du diagnostic de l'enfant sur le fonctionnement familial et les relations entre les membres du foyer, mais aussi pour aider à stimuler le développement global de l'enfant. En ce sens, les résultats de l'étude menée par Andrades et al. (2019) corroborent comment le manque d'information et de formation conditionne considérablement la capacité de la famille à aider son enfant atteint de TDAH, compromettant la cohérence de son style parental. Cette recherche a impliqué trois familles ayant des enfants avec un TDAH et les données ont été recueillies par le biais d'entretiens.



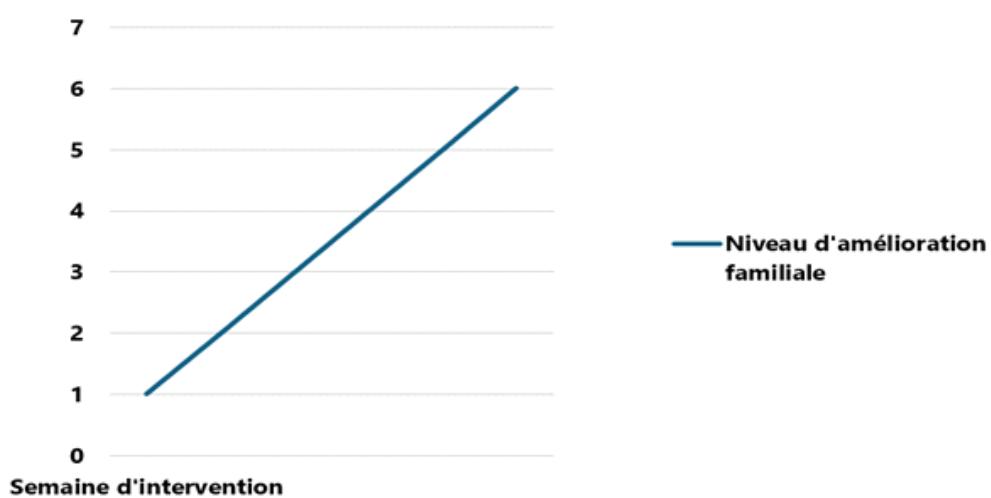
Dans la même lignée, [Fabra \(2021\)](#) considère que la formation des proches et des tuteurs légaux d'enfants atteints de TDAH permet d'aborder le trouble de manière plus positive, en fournissant des outils et des informations pour comprendre les besoins réels de la personne affectée ; cela a été mis en évidence dans les résultats obtenus après l'application d'un programme d'intervention éducative. L'étude visait à démontrer l'efficacité d'un programme d'intervention familiale de six semaines, en observant des améliorations significatives dans les relations familiales et l'ambiance du foyer. Le programme d'entraînement aux habiletés parentales a été un outil clé pour modifier le style éducatif, le rendant plus respectueux et compréhensif envers les personnes atteintes, tout en reflétant une atmosphère plus cordiale et détendue plutôt que disciplinaire.

[De la Rosa \(2019\)](#) a obtenu des résultats qui ne concordaient pas avec ceux d'[Andrades et al. \(2019\)](#) et [de Fabra \(2021\)](#). Dans ce cas, aucune évidence significative n'a été observée avant et après la participation des parents à un atelier psychoéducatif sur le TDAH. Un total de 80 proches, chacun vivant avec une personne atteinte de TDAH, y ont participé. Citant ces résultats, l'auteur lui-même concède que l'atelier n'a peut-être pas suffisamment réussi à s'adapter aux besoins éducatifs des participants (voir Figure 2).

Figure 2

Évolution de l'intervention familiale

50



Nota: Elaboración propia (2025).

Il est important de signaler que, en essayant de gérer les schémas comportementaux du trouble, les parents commencent à manifester des réponses adaptatives très variées. Celles-ci sont déterminées par divers facteurs associés à la sévérité de la présentation pathologique, leur formation dans ce trouble, leur perception du rôle parental et leur patience, les plus récurrents étant les schémas parentaux associés à une permissivité excessive ou une rigidité excessive ([Morales & Mosquera, 2022](#) ; [Orjales, 2019](#)). La dynamique familiale et les styles parentaux affecteront directement la manifestation et l'évolution clinique du TDAH, les positions extrêmes étant dysfonctionnelles pour une parentalité positive et aussi préjudiciables pour le pronostic du trouble. Entre autres facteurs, cela est dû au fait que les méthodes de discipline habituelles sont moins efficaces ou totalement inefficaces chez les enfants avec TDAH, étant données les difficultés qu'ils ont pour inhiber des réponses impulsives ou obéir à



des ordres parentaux. Cela, à son tour, génère des procédures disciplinaires coercitives et inconscientes de la part des parents, tout en déclenchant une compréhension négative de leurs propres rôles parentaux. C'est pourquoi il est difficile d'identifier un style parental unidirectionnel et unique dans les familles qui ont des enfants avec TDAH. De fait, on peut observer beaucoup de types de réactions émotionnelles face à un diagnostic, comme la désapprobation du trouble, le rejet de la responsabilité de le prendre en charge et l'attribuer à une mauvaise pratique de la part des divers spécialistes (typique d'un schéma de parentalité permissif) ou une surprotection marquée qui enlève l'autonomie de quelqu'un affecté par cette pathologie en termes de son développement maturatif (Romero, 2022).

[Castiblanco et al. \(2020\)](#) montrent dans leur étude comment le comportement immature et dysfonctionnel des parents affecte le développement des situations relationnelles ainsi que la dynamique familiale, cet effet restant latent dans les résultats après l'application de l'Instrument Apgar Familial.

Les facteurs de risque associés à l'évolution du TDAH sont multiples. De plus, il est probable que différentes variables interagissent, entraînant une évolution positive ou négative des symptômes du trouble. Cependant, dans ce cas, l'environnement familial (en particulier la famille nucléaire) impacte négativement le développement de l'enfant et ses symptômes, constituant ainsi des facteurs qui affectent la sévérité du TDAH ([Segura, 2019](#)).

En s'appuyant sur ces idées, [Patiño et Martínez \(2020\)](#) ont étudié comment ces influences familiales affectaient un cas spécifique, en réfléchissant à la manière dont les difficultés éducatives découlant du fait d'avoir un enfant avec un TDAH impactaient l'environnement immédiat, générant des désajustements et des déséquilibres entre tous les membres de la famille nucléaire. Cela s'explique par la méconnaissance de l'inefficacité des pratiques éducatives traditionnelles pour canaliser le comportement de ces enfants. Par conséquent, un ajustement insuffisant des styles parentaux aux besoins de l'enfant avec un TDAH amène les parents à ressentir de la culpabilité face aux revers et aux tentatives infructueuses de contrôler le comportement de leur enfant. De plus, cette pratique parentale dysfonctionnelle aggrave la symptomatologie du trouble, entravant l'établissement de relations sociales de l'enfant avec ses pairs, car le style parental négatif fournit un modèle de socialisation inadapté. Ce mécanisme, résultant d'une psychopathologie familiale dans laquelle les membres sont submergés par le désespoir ou la frustration, a un effet direct sur les manifestations comportementales disruptives et antisociales de l'enfant, lesquelles s'aggravent de manière réciproque. En résumé, les compétences parentales interfèrent significativement dans l'étiopathogénie du TDAH chez l'enfant, et si le comportement provocateur lié au TDAH affecte négativement l'état émotionnel des parents, ces problèmes comportementaux chez l'enfant peuvent être atténués en améliorant les compétences parentales. Pour [Patiño et Martínez \(2020\)](#), la manière d'aborder le style éducatif devient l'un des meilleurs prédicteurs du pronostic du TDAH, en distinguant le rôle passif ou actif que le parent assume dans une situation stressante ou menaçante. Par conséquent, pour évaluer l'impact sur la famille d'avoir un enfant avec un TDAH, l'attention doit se centrer non seulement sur l'âge, le sexe, la symptomatologie centrale et la comorbidité de la présentation clinique de la personne atteinte, mais aussi sur les aptitudes et capacités des parents à gérer le trouble, leur style éducatif et les attentes générées par leur rôle parental, tous ces facteurs étant déterminants pour qu'ils éprouvent anxiété, stress, culpabilité, dépression et insatisfaction ([Patiño & Martínez, 2020](#)).

En plus de l'inadéquation des styles parentaux permissifs ou autoritaires, [Freitas et al. \(2019\)](#) ajoutent l'influence de la santé mentale des parents comme un déterminant significatif de l'évolution clinique du TDAH. Selon eux, une faible estime de soi et les sentiments de culpabilité ont des répercussions



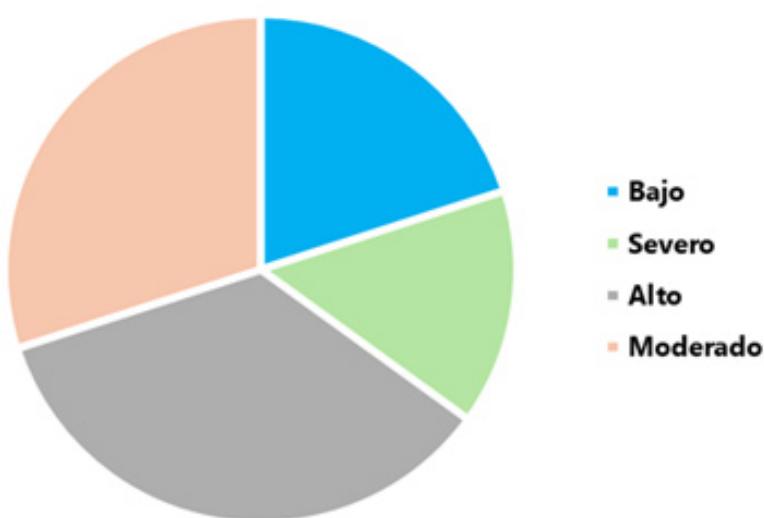
sur le développement émotionnel d'un enfant avec un TDAH, générant un tourbillon de sentiments d'échec et de frustration, ainsi que des interactions négatives qui menaceront la stabilité psychologique et émotionnelle tant de la famille que de l'enfant. Parmi les multiples instruments utilisés dans leur étude figurent l'Inventaire des Styles Parentaux et la Mesure Courte pour Évaluer la Qualité de Vie, dont les résultats indiquent comment le TDAH affecte directement la relation conjugale, la désstabilisant et pouvant même conduire à sa rupture en raison du manque de consensus dans la compréhension et la gestion du trouble. Ainsi, les sentiments associés à l'insatisfaction et à l'inefficacité perçue des styles parentaux sont récurrents dans les familles ayant un enfant avec un TDAH, favorisant un cercle vicieux d'interactions négatives et de pratiques éducatives dysfonctionnelles où la supervision des tâches est abandonnée, que ce soit par frustration ou désespoir, face à l'inefficacité perçue de leurs actions (Fabra, 2021).

Bien que l'expérience du stress fasse partie du processus éducatif de tout enfant, [Zambrano et al. \(2020\)](#) ont confirmé que des niveaux élevés de stress parental sont liés à des schémas de comportement oppositionnel, à l'impulsivité, à l'hyperactivité et à d'autres types de problèmes comportementaux. Cet indicateur est également un prédicteur fiable du bien-être psychologique et de l'état de santé mentale. C'est donc un thème d'une importance vitale, car vivre des niveaux élevés de stress au sein du foyer familial implique que les parents aient une perception négative de leur propre capacité à mettre en œuvre des interventions et des traitements appropriés pour prendre soin de leur enfant avec un TDAH. De même, l'étude a identifié comment la réduction du stress parental favorise une gestion plus efficace des comportements problématiques des enfants, se reflétant par un style parental plus positif et démocratique. Leur étude, qui a utilisé l'échelle d'anxiété CMAS-R, a porté sur un large échantillon de participants (302 sujets) incluant à la fois des enfants avec un TDAH et leurs familles (voir Figure 3).

52

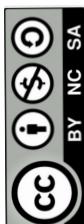
Figure 3

Niveaux de stress parental et leur influence sur le TDAH



Note : Élaboration propre (2025).

[Agha et al. \(2020\)](#) soutiennent l'idée que les différents comportements et personnalités des enfants



influencent directement la dynamique familiale, démontrant dans leur étude empirique à quel point les comportements hyperactifs et impulsifs des enfants provoquaient de la tension et de l'anxiété parmi les membres de la famille. De cette manière, on observerait prévisiblement une plus grande symbiose entre les attitudes liées à l'agréabilité, au respect des règles, à la discipline et au contrôle de soi, en comparaison avec le groupe témoin sans TDAH. Ainsi, il existe une corrélation entre les états d'anxiété, la détresse sociale parentale, la discipline négative et la sévérité de la manifestation clinique du TDAH. De plus, ces facteurs ont été associés à un fonctionnement social plus faible et à une diminution marquée de la qualité de vie tant des parents que des autres membres de la famille.

Dans cette ligne de recherche, [Insa \(2020\)](#) rapporte un taux de prévalence psychopathologique plus élevé chez les parents ayant des enfants avec un TDAH, comparé à ceux ayant des enfants sans trouble, les plus communs étant les troubles de la personnalité et les troubles affectifs. Les parents d'enfants avec un TDAH sont plus prédisposés à vivre un type quelconque de trouble mental, que ce soit dû aux défis éducatifs ou aux difficultés académiques et sociales concomitantes à la pathologie. Cependant, selon l'âge des parents, la présence de troubles de la personnalité serait presque certainement antérieure à la naissance d'enfants avec un TDAH. Ne pas reconnaître que les parents peuvent avoir une psychopathologie antérieure à la naissance d'un enfant avec un TDAH nie la nature bidirectionnelle du TDAH et de la psychopathologie, et le fait que, dans le modèle biopsychosocial, la génétique et d'autres facteurs sont présents avant même la naissance d'un enfant avec un TDAH. Leurs résultats ont montré que, parmi les 115 familles interviewées, il existait une nette tendance à des manifestations psychopathogéniques chez les proches vivant avec une personne ayant un TDAH, comparés à ceux du groupe témoin.

53

La nature provocante et exigeante des enfants avec un TDAH génère souvent des conflits au sein du foyer familial, affectant le fonctionnement psychologique des parents et leur relation affective. Le lien conjugal est clairement altéré lorsque les sentiments de faible estime de soi, d'insatisfaction et de doutes sur leurs capacités parentales sont mis à l'épreuve, favorisant un modèle de vie commune difficile qui affecte tous les membres de la famille ([Patiño et Martínez, 2020](#)).

La santé mentale, la qualité de vie et le soutien familial reçu influencent de manière déterminante les pratiques parentales, comme le démontrent [Berenguer et al. \(2019\)](#). Ils soulignent l'importance des groupes de soutien émotionnel destinés et ouverts aux proches. Indépendamment des caractéristiques familiales, le diagnostic d'un enfant avec un TDAH est complexe, nécessitant un accompagnement et un soutien constants pour comprendre et tenter de gérer cette pathologie de la manière la plus adaptée possible, dans la quête d'une réponse thérapeutique spécialisée et intégrale. Devenir parent d'un enfant avec un TDAH exige un investissement émotionnel et personnel élevé, non seulement en termes de soins quotidiens prodigués à l'enfant, mais aussi en termes de protection et de stimulation pour favoriser son niveau optimal de développement. Par conséquent, planifier et réaliser les tâches domestiques non liées à la prise en charge de l'enfant avec un TDAH peut s'avérer ardu, compliquant la parentalité tandis que la relation de couple est négligée ([Quintero et al., 2021](#)). De plus, être exposé à des critiques sociales constantes en raison du comportement inapproprié d'un enfant avec un TDAH se traduit généralement par l'auto-exclusion des situations d'échange social par crainte d'être rejeté ou pointé du doigt par d'autres familles ([Insa, 2020](#)). Parallèlement, la formation reçue sur le trouble aidera les parents à adopter un style éducatif plus compréhensif envers les besoins et les particularités de leur enfant avec un TDAH, atténuant ainsi leurs sentiments de culpabilité et de frustration face aux tentatives infructueuses de contrôle comportemental ([Zheng, 2019](#)).



Discussion et conclusions

Cette revue systématique comprend un total de 10 articles abordant l'influence bidirectionnelle qu'un diagnostic de TDAH exerce tant sur le fonctionnement que sur la santé mentale des proches, et comment ceux-ci affectent l'évolution clinique du trouble. Plus spécifiquement, on a tenté de répondre aux objectifs suivants :

a) Comprendre comment l'implication familiale affecte les manifestations du TDAH.

Concernant ce premier objectif, l'étude met en lumière l'effet bénéfique de la formation des proches et d'autres entités sociales, tant sur l'évolution clinique de l'enfant atteint de TDAH que sur l'acquisition d'outils aidant les parents à gérer ce trouble de manière plus efficace. Effectivement, il a été démontré que la participation des proches à des processus de formation influence positivement non seulement une meilleure connaissance et une meilleure gestion de la situation intrafamiliale, mais aussi la santé mentale des participants, les aidant à libérer des tensions et à réduire leur frustration. Ainsi, les sentiments et attitudes des parents évoluent vers une plus grande positivité et patience envers leurs enfants ayant un TDAH. De même, lorsque les parents d'enfants avec un TDAH participent à des processus de formation, cela apporte des bénéfices significatifs à la vie sociale intra et interfamiliale, améliorant la vie commune, les relations entre frères et sœurs et les liens d'amitié entre les parents eux-mêmes (Andrades et al., 2019).

b) Analyser si les styles parentaux exercent une influence sur le TDAH, et réciproquement.

54

Quant au deuxième objectif, le rôle que la famille joue dans le soin et la protection de l'enfant est indiscutable, pouvant même nécessiter que les différents membres du foyer restructurent leurs rôles pour répondre au mieux aux besoins de l'enfant. L'exercice d'un style parental positif est conditionné par la capacité des parents à affronter les comportements disruptifs de leur enfant avec respect et compréhension. Toute cette pression semble retomber exclusivement sur le couple et les autres proches, qui expérimentent des sentiments récurrents d'abandon de la part des secteurs associatif et sanitaire, et même des institutions éducatives. À l'inverse, la formation, la visibilité et la sensibilisation sociale à ce trouble aident à générer des réseaux sociaux plus empathiques au sein desquels les familles peuvent se sentir soutenues et comprises. Le soutien de ces entités déterminera une réponse parentale précoce plus efficace et mieux ajustée aux besoins de l'enfant avec un TDAH, déterminant également l'évolution du trouble (Patiño & Martínez, 2020). Il s'agit sans nul doute d'un défi difficile, étant donné l'inefficacité des méthodes disciplinaires traditionnelles qui ne font qu'exacerber les situations et conduisent à des sentiments de culpabilité, d'anxiété, de stress et à une autoperception négative du rôle parental. Les différentes dynamiques familiales influencent positivement ou négativement l'évolution du tableau clinique du TDAH, bien qu'elles soient majoritairement autodestructrices, vu les problèmes de gestion des symptômes et, en partie, un manque d'information et de soutien. Ainsi, les parents d'enfants avec un TDAH sont généralement moins permissifs et plus stricts comparés aux parents d'enfants sans ce trouble, avec une certaine récurrence de réponses de type tempéramental et de stratégies d'adaptation menant à l'isolement social et à la frustration, due en partie à une autoperception négative de leur propre parentalité. Plus le domaine social familial est perturbé, plus la probabilité de développer un style parental autoritaire et punitif, marqué par la rigidité et le



rejet des comportements provocateurs, est grande. De plus, ces facteurs influencent significativement le lien conjugal, impactant les styles parentaux qui deviennent prédominamment punitifs, augmentant ainsi négativement l'agressivité et l'impulsivité déjà latentes chez l'enfant. À l'inverse, une parentalité proactive favorise la modification comportementale par le renforcement des comportements positifs, aidant la personne atteinte à s'autoréguler et à supprimer les conduites inappropriées (De la Rosa, 2019).

c) Identifier l'impact du diagnostic de TDAH sur la santé mentale des parents.

En réponse au dernier des objectifs de l'étude, après analyse des résultats, nous considérons comment le tourbillon d'attitudes et de sentiments familiaux affecte la progression symptomatique du TDAH de manière bidirectionnelle. L'expérience de déséquilibres émotionnels entre les conjoints, liés à la dépression, au stress, à l'anxiété ou à la frustration dans l'exercice de leurs fonctions parentales, aggrave le comportement de l'enfant et peut altérer les liens relationnels entre les différents membres du foyer, en particulier ceux du couple, aboutissant dans de nombreux cas à une séparation ou un divorce (D'Onofrio & Emery, 2019). Contrairement aux familles n'ayant pas d'enfants diagnostiqués avec un TDAH, les parents qui en ont un sont soumis à des tensions physiques et psychologiques plus importantes du fait de devoir gérer publiquement les comportements disruptifs de leur enfant. Ceux-ci s'accompagnent d'une série de conflits liés aux difficultés académiques de l'enfant ou aux exigences d'un environnement social étranger aux caractéristiques cliniques du trouble. Ainsi, ce tourbillon d'émotionnalité converge bidirectionnellement, affectant les progrès et les comportements de l'enfant avec un TDAH, provoquant de sérieux déséquilibres mentaux chez ses proches et pouvant même conduire à l'apparition de psychopathologies. Étant les principaux agents de référence de l'enfant, les proches jouent un rôle fondamental à cet égard, leurs déséquilibres mentaux – communément associés à la dépression – entraînant des régressions aiguës dans le tableau clinique de l'enfant tout en affectant la santé mentale de tous les membres du foyer (Agha et al., 2020 ; Berenguer et al., 2019). Ainsi, les caractéristiques de l'environnement familial et de l'enfant avec un TDAH s'influencent mutuellement de telle sorte que le manque de compétences parentales, les pratiques éducatives inefficaces et incohérentes ou la dysfonction conjugale conditionnent l'expression et le cours du TDAH (D'Onofrio & Emery, 2019).

55

Enfin, il convient de noter que la présente étude comporte certaines limites dues au manque de recherches publiées concernant le TDAH et ses répercussions sur la vie familiale. L'émergence récente et la visibilité croissante du TDAH ont entraîné la nécessité d'élargir et d'actualiser la recherche sur ce trouble du neurodéveloppement et ses vulnérabilités. La présente étude a cherché à approfondir ce champ de connaissances et à donner une vue d'ensemble de ses implications dans le contexte familial, réaffirmant l'effet bidirectionnel de l'influence TDAH-parent. Selon les résultats, le manque de formation et d'information qui caractérise la réponse familiale est sans aucun doute un aspect d'une importance vitale, puisqu'il détermine à la fois l'évolution clinique du TDAH et la santé mentale de toutes les personnes vivant avec un individu affecté. Comme nous l'avons indiqué, la formation des familles est fondamentale pour pouvoir répondre efficacement aux besoins d'un enfant avec un TDAH sans être submergé par la culpabilité et le désespoir.

Outre le fait de fournir une vue d'ensemble du TDAH et de son impact sur la famille proche, nous estimons que cette analyse de la littérature contribuera à une compréhension plus complète du trouble



et des styles parentaux inadaptés qui en découlent. Elle dotera les lecteurs se trouvant dans une situation similaire de meilleurs moyens pour le gérer et pour s'affirmer en se sentant accompagnés tout au long de ce processus. Elle encouragera également de futurs chercheurs à progresser dans ce domaine d'étude.

Sans aucun doute, le milieu familial joue un rôle primordial dans l'identification et l'évolution de ce trouble, nécessitant ainsi l'acquisition d'un ensemble de compétences liées à la patience et à l'affirmation de soi afin d'assurer une parentalité positive et proactive. De cette manière, les parents peuvent parvenir à comprendre la nature difficile du comportement de leur enfant comme une manifestation de la symptomatologie clinique du trouble, et non comme une décision arbitraire prise délibérément par l'enfant (Zheng, 2019).

Confidentialité : Non applicable.

Déclaration sur l'utilisation de l'Intelligence Artificielle : Les auteurs du présent article déclarent ne pas avoir utilisé l'Intelligence Artificielle dans son élaboration.

Références

Agha, S., Zammit, S., Thapar, A. & Langley, K. (2020). Parent psychopathology and neurocognitive functioning in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 24(7), 1836-1846. <https://doi.org/10.1177/1087054717718262>

56

Andrades, N., Gasca, E. y Úbeda, J. (2019). El impacto psicológico que genera el diagnóstico de TDAH en las familias de niños de entre 6 a 13 años. *Siglo cero: Revista española sobre discapacidad intelectual*, 34(3), 19-33. <https://doi.org/10.500.12743/1812>

American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V-TR)*. <https://doi.org/10.1176>

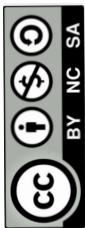
Berenguer, C., Roselló, B. y Baixauli, B. (2019). Perfiles de familias con factores de riesgo y problemas comportamentales en niños con déficit de atención con hiperactividad. International. *Journal of Developmental an Educational Psychology*, 2, 75-84. <https://doi.org/10.17060>

Castiblanco, L., Correa, R., López, M. y Usma, S. (2020). Influencia del núcleo familiar en la evolución negativa de los síntomas del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Psicogente*, 13(24), 274-291. <https://doi.org/10.823/1999>

De la Rosa, N. (2019). Impacto en la percepción familiar posterior a intervención psicoeducativa en familias de menores con diagnóstico de Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Rev Ped Atención Prim*, 3(2), 199-2016. <https://doi.org/10.29035>

D'Onofrio, B., & Emery, R. (2019). Parental divorce or separation and children's mental health. *Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 18(8), 100–101. <https://doi.org/10.1002>

Fabra, S. (2021). Programa de intervención de educación respetuosa para familias con hijos con TDAH.



Médica Panamericana, 7(1), 145-201. <https://doi.org/10.4321>

Freitas, R., Triguero, M., Nunes, C., Ribeiro, A., Roim, A. & Rodríguez, L. (2019). Parenting styles and mental health in parents of children with ADHD. *Revista interamericana de psicología*, 53(8), 417-430. <https://doi.org/10.21315>

Gómez, K. y Ortiz, D. (2019). Transformaciones en la relación parento-filial y constelación fraterna cuando hay niñas y niños diagnosticados con TDAH en algunas familias de la ciudad de Medellín y el Área Metropolitana. *Revista argentina de clínica psicológica*, 21(1), 45-51. <https://doi.org/10.1016>

González, R., Rodríguez, A. y Sánchez, J. (2022). Epidemiología del TDAH. *Revista española de pediatría clínica e investigación*, 7, 58-61. <https://doi.org/156643>

Insa, I. (2020). Análisis de la psicopatología parental de los niños con TDAH. *Psicología clínica con niños y adolescentes*, 9(3), 1-9. <https://doi.org/2445/173629>

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. (2009). Prisma Group. Reprint preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Physical therapy*, 89, 873-880. <https://doi.org/10.1371>

Morales, L. y Mosquera, Y. (2022). Caracterizar las estrategias de afrontamiento en la familia de un niño diagnosticado con Trastorno Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la ciudad de Santiago de Cali. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(7), 75-84. <https://doi.org/10.500>

57

Orjales, I. (2019). Familia y TDAH: orientaciones para la intervención. *Cuadernos de pedagogía*, 8(5), 67-78. <https://doi.org/10.1007>

Patiño, I. y Martínez, A. (2020). Sistematización de experiencias en TDAH: Dinámica relacional, hábitos familiares disfuncionales y percepción del síntoma. *Revista Criterios*, 27(9), 11-43. [https://doi.org/10.31948/](https://doi.org/10.31948)

Quintero, D., Romero, E. y Hernández, J. (2021). Calidad de vida familiar y TDAH infantil. Perspectiva multidisciplinaria desde la educación física y el trabajo social. *Revista de Ciencias de la Actividad Física*, 22, 1-3. <https://doi.org/10.29035/rcaf.22.1.1>

Romero, L. (2022). Estrés familiar y funciones ejecutivas en niños con TDAH de 8 a 12 años de un centro especializado de la ciudad de Cuenca-Ecuador. *Revista U-Mores*, 1(8), 9-24. <https://doi.org/10.35290/ru.v1n2.2022.560>

Segura, A. (2019). El TDAH, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, en las clasificaciones diagnósticas actuales (CIE 10, DSM IV-R y CFTMEA-R 2000). *Norte de Salud mental*, 8(4), 30-40. <https://doi.org/10.9181726>

Stadelmann, S., Perren, S., Groeben, M. & von Klitzing, K. (2021). Parental separation and children's



behavioral/emotional problems: the impact of parental representations and family conflict. *Family process*, 49(1), 92–108. <https://doi.org/10.1111>

Still, G. (2023). Some abnormal psychical conditions in children: a goulstonian lectures. *Lancet*, 1(10), 1008-1012. <https://doi.org/10.1177/1087054706288114>

Urbano, R., García, P. y Fernández, A. (2022). TDAH en la infancia, ¿cómo es su impacto en la dinámica familiar? Buscando respuestas en una revisión bibliográfica. *Educadores y diversidad*, 69(3), 9-21. <https://doi.org/10.31766>

Zambrano, E., Martínez, J., Sánchez, N., Dehesa, M., Vázquez, F., Sánchez, P. y Alfaro, A. (2020). Correlación entre los niveles de ansiedad en padres de niños con diagnóstico de ansiedad y TDAH, de acuerdo con el subtipo clínico. *Investigación en Discapacidad*, 7(3), 22-28. <https://doi.org/10.45361>

Zheng, Y. (2019). Hablando acerca de TDAH con los pacientes y sus familias. *TDAH*, 124(7), 8-13. <http://doi.org/10.20453>

Date de réception de l'article : 14 juillet 2025

Date d'acceptation de l'article : 25 août 2025

Date d'approbation pour maquettage : 1er septembre 2025

Date de publication : 10 janvier 2026

Notes sur l'auteur

* Celia Gallardo Herrerías est titulaire d'un Diplôme en Éducation de la Petite Enfance, d'un Master en Éducation Spécialisée et d'un Doctorat en Éducation de l'Université d'Almería (Almería, Espagne). Elle a été professeure invitée par l'Université Catholique de Santiago de Guayaquil (Équateur) et par le Département des Parcs et Loisirs de la ville de Miami (États-Unis). Elle est l'auteur de l'ouvrage *Investigación sobre l'attention éducative et comorbidité dans le voyage du spectre autiste*. De plus, elle est conférencière et co-autrice d'articles de recherche dans diverses revues scientifiques internationales. Elle occupe un poste de professeure au Département d'Éducation de l'Université d'Almería (Almería, Espagne). Courriel : cgh188@ual.es



Évaluation de la performance académique par l'application des TIC dans les processus d'enseignement et d'apprentissage

Evaluación del rendimiento académico aplicando las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje



María Elena Di Tillio Cárdenas*

Professeur Instructeur Ordinaire à l'Université des Andes, Venezuela. Núcleo Táchira (NUTULA), rédacteur en chef du Département de Pédagogie.



Luis Alejandro Lobo Caicedo**

Professeur adjoint à l'Université des Andes, campus de Táchira (NUTULA), rattaché au Département des sciences.

Résumé

La présente étude avait pour objectif d'évaluer la performance académique grâce à l'application des TIC dans les processus d'enseignement et d'apprentissage dans la matière Géographie, Histoire et Citoyenneté. Une approche quantitative a été adoptée, avec un niveau descriptif et une conception de terrain. La technique de collecte de données fut l'enquête, utilisant comme instrument un questionnaire appliqué à deux populations : la première composée de 65 étudiants, et la seconde de deux facilitateurs du domaine. Les résultats ont permis de conclure que l'intégration des TIC favorise significativement la performance académique. Cependant, il est recommandé que les enseignants disposent des ressources et de la formation nécessaires pour sélectionner les stratégies les plus adaptées selon les caractéristiques du groupe. De même, l'importance pour les étudiants de recevoir une formation et un équipement pour l'usage efficace des technologies de l'information et de la communication est soulignée, afin d'optimiser le processus d'enseignement et d'apprentissage.

59

Mots-clés : Performance académique, Systèmes d'information, Méthodes d'enseignement, Processus d'apprentissage.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el rendimiento académico mediante la aplicación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura Geografía, Historia y Ciudadanía. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con nivel descriptivo y diseño de campo. La técnica de recolección de datos fue la encuesta, utilizando como instrumento un cuestionario aplicado a dos poblaciones: la primera conformada por 65 estudiantes, y la segunda por dos facilitadores del área. Los resultados permitieron concluir que la incorporación de las TIC favorece significativamente el rendimiento académico. Sin embargo, se recomienda que los docentes dispongan de los recursos y capacitación necesarios para seleccionar las estrategias más adecuadas según las características del grupo. Asimismo, se resalta la importancia de que los estudiantes reciban formación y equipamiento para el uso efectivo de las tecnologías de información y comunicación, a fin de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación, Estrategias, TIC.

Comment citer cet article (norme APA) : Di Tillio, C. M. y Lobo, C. L. A. (2026). Évaluation de la performance académique par l'application des TIC dans les processus d'enseignement et d'apprentissage . *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 59-69. <https://doi.org/10.59654/vkcb8150>



Introduction

L'évaluation, en tant que processus continu, s'adresse à tout processus éducatif de manière pertinente, tant que l'individu est conscient des objectifs qu'il envisage d'évaluer dans certaines situations ainsi que de son environnement interne et externe. L'évaluation doit être un schéma réflexif permettant d'optimiser et d'améliorer les processus éducatifs et d'enseignement-apprentissage. Les étudiants requièrent des démarches dynamiques ; il est donc nécessaire d'inclure des stratégies adaptées à leurs besoins, sans oublier que la priorité de l'enseignant est d'enseigner avec persévérance et de transmettre aux étudiants des compétences conceptuelles, aptitudinales et procédurales.

Aujourd'hui, les exigences sont dictées par l'énorme quantité d'informations disponibles dans le monde. L'important n'est pas seulement d'accéder à cette information, mais de la comprendre. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont facilité les processus d'enseignement et d'apprentissage grâce à des ressources technologiques qui permettent une meilleure compréhension des contenus thématiques propres à un domaine de formation spécifique ; dans le cadre de cette recherche, il s'agit de la Géographie, de l'Histoire et de la Citoyenneté. Cependant, le contexte actuel exige des outils technologiques pour développer des stratégies d'évaluation favorisant un apprentissage significatif.

60

Or, l'Histoire, la Géographie et la Citoyenneté, qu'elles soient nationales ou mondiales, constituent un champ d'étude vaste et marqué par un enracinement très traditionnel dans les processus d'enseignement-apprentissage. Elles sont souvent perçues comme des disciplines disposant de très peu de stratégies pédagogiques et réduites, dans certains aspects, à la mémorisation de dates, d'événements, de structures, de modèles ou de normes, avec une faible capacité d'interprétation, ce qui entraîne une problématique importante en termes de performance scolaire.

Face à cela, une autre réalité se manifeste : le désintérêt marqué des étudiants pour la Géographie, l'Histoire et la Citoyenneté, disciplines qu'ils considèrent comme fastidieuses et peu pertinentes face aux réalités actuelles. Elles se retrouvent limitées aux manuels, aux épreuves écrites et aux cours magistraux interminables, condamnées à ne pas rompre les schémas et à s'éloigner chaque jour davantage de l'innovation et de l'adaptation aux nouvelles générations d'étudiants.

La présente étude sur l'évaluation du rendement académique contribue aux processus d'enseignement et d'apprentissage par la reconnaissance de l'importance de l'intégration des TIC. Il est essentiel que les enseignants et les étudiants connaissent les ressources technologiques d'évaluation et sachent les développer, en tenant compte du fait que ces ressources doivent toujours être adaptées aux besoins d'apprentissage, aux objectifs pédagogiques et au contexte dans lequel elles s'appliquent. Aujourd'hui, les étudiants utilisent déjà les TIC dans leur vie quotidienne comme outils principaux pour leurs activités scolaires, personnelles ou autres. Alors, pourquoi ne pas exploiter cet outil dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, en particulier dans le domaine de formation en Géographie, Histoire et Citoyenneté ?

C'est dans cette perspective que les objectifs suivants ont été développés : diagnostiquer l'usage des TIC dans les processus d'enseignement-apprentissage des élèves de 4e année de l'enseignement secondaire général dans le domaine de formation en Géographie, Histoire et Citoyenneté ; déterminer les TIC adaptées à ces processus dans le même champ disciplinaire ; et préciser l'impact généré par l'usage des TIC sur le rendement académique des étudiants.



Les changements à l'échelle mondiale, produits par la mondialisation, ont fait de l'éducation, à travers l'histoire, le processus le plus apte et l'axe directeur de tout développement et de tout renouvellement social. Elle constitue la base de la formation et de la préparation des ressources humaines nécessaires à la construction d'un être humain intégral. Par le processus éducatif, on transmet les valeurs fondamentales et on préserve l'identité culturelle et citoyenne, ce qui continue de placer l'école comme lieu privilégié d'acquisition et de diffusion des savoirs, ainsi que comme moyen de multiplication des capacités productives.

L'éducation est perçue sous un angle élémentaire, comme l'affirme [Ibarra \(2012\)](#). Bien qu'elle constitue un élément essentiel et permanent de la vie individuelle et sociale, elle n'a pas toujours été réalisée de la même manière ; elle a évolué en fonction des besoins et des aspirations de chaque peuple et de chaque époque. Socrate, par exemple, dialoguait avec ses disciples sur la nécessité de voyager pour accroître leur bagage de connaissances. Ainsi, l'éducation et ses styles ont varié selon les différentes cultures et ont évolué au rythme de la pensée humaine.

Au fil du temps, le processus éducatif a subi de nombreux changements, ce qui conduit à affirmer que le développement des peuples, dans les divers stades et moments de l'histoire de l'humanité, a toujours été centré sur l'éducation comme vecteur fondamental de transmission des savoirs.

Les diverses définitions des technologies de l'information et de la communication englobent une conception à la fois très large et très variable, en lien avec une gamme de services, d'applications et de technologies qui mobilisent différents types d'équipements électroniques (matériel) et de logiciels, utilisés principalement pour la communication via les réseaux. Concernant les TIC, [Cebreiro \(2007\)](#) indique qu'elles « gravitent autour de quatre moyens fondamentaux : l'informatique, la microélectronique, les multimédias et les télécommunications » (p.163). Plus encore, elles fonctionnent de manière interactive et interconnectée, ce qui permet de construire de nouvelles réalités communicationnelles et de renforcer celles qui, isolées, restent limitées.

61

Dans ces définitions diverses, on retrouve une certaine convergence : considérer les technologies comme des instruments techniques centrés sur l'information ou sa transmission, autrement dit, les envisager implicitement comme des moyens permettant la réalisation du processus de communication.

La profession enseignante requiert la maîtrise d'un ensemble d'éléments et de procédures propres à la diversité des contextes scolaires, parmi lesquels l'axe didactique, constitué de la planification et de l'évaluation des apprentissages, ainsi que des stratégies d'enseignement permettant la mise en œuvre de ces deux démarches.

Ces affirmations soulignent l'importance des stratégies didactiques dans l'acte éducatif. Les stratégies didactiques englobent les processus affectifs, cognitifs et procéduraux qui permettent à l'étudiant de construire son apprentissage et à l'enseignant de transmettre son instruction. Ainsi, elles sont fondamentalement des procédures délibérées, définies par l'agent enseignant ou apprenant, avec une intentionnalité et des motivations précises. Cette complexité entraîne une diversité de définitions, selon la subjectivité, les ressources disponibles et le contexte d'action pédagogique.

Cette diversité dans l'usage et la définition des éléments constitutifs d'une stratégie didactique constitue souvent un obstacle lors de la conception et de la mise en œuvre ultérieure de celles-ci. À ce sujet, [Díaz et Hernández \(2003\)](#) soulignent que « les stratégies didactiques sont les procédures que



l'agent d'enseignement utilise de manière réflexive et flexible pour promouvoir l'acquisition d'apprentissages significatifs chez les élèves » (p.70). Elles sont aussi définies comme des moyens ou des ressources destinés à fournir une aide pédagogique aux étudiants. Dans la pratique enseignante actuelle, ce type de stratégies doit être orienté vers la rupture avec l'enseignement traditionnel, au profit de processus d'enseignement-apprentissage favorisant la formation d'un élève autonome, critique, capable de transformer sa réalité, autrement dit, la gestation par l'éducation d'un être dynamique.

Les stratégies d'enseignement, selon [Díaz et Hernández \(2003\)](#), se définissent comme « les procédures ou ressources utilisés par les agents d'enseignement pour promouvoir des apprentissages significatifs ». Ces stratégies peuvent intervenir avant (pré-instructionnelles), pendant (co-instructionnelles) ou après (post-instructionnelles) un contenu curriculaire spécifique, que ce soit à travers un texte ou dans la dynamique du travail pédagogique:

- *Les stratégies pré-instructionnelles* préparent et alertent généralement l'étudiant sur ce qu'il va apprendre et comment il va l'apprendre (activation des connaissances et expériences antérieures pertinentes). Elles lui permettent de se situer dans le contexte de l'apprentissage. Parmi les stratégies pré-instructionnelles typiques figurent : la présentation des objectifs et l'organisateur préalable.
- *Les stratégies co-instructionnelles* soutiennent les contenus curriculaires au cours même du processus d'enseignement ou de la lecture du texte pédagogique. Elles remplissent des fonctions telles que : la détection de l'information principale ; la conceptualisation des contenus ; la délimitation de l'organisation, de la structure et des interrelations entre ces contenus ; ainsi que le maintien de l'attention et de la motivation. Parmi ces stratégies, on peut inclure : les illustrations, les réseaux sémantiques, les cartes conceptuelles et les analogies, entre autres.
- *Les stratégies post-instructionnelles* sont présentées après le contenu à apprendre et permettent à l'élève de former une vision synthétique, intégratrice et même critique du matériel. Dans d'autres cas, elles lui permettent d'évaluer son propre apprentissage. Certaines des stratégies post-instructionnelles les plus reconnues sont : les post-questions intercalées, les résumés finaux, les réseaux sémantiques et les cartes conceptuelles.

62

Une autre classification précieuse proposée par [Díaz et Hernández \(2003\)](#) peut être élaborée à partir des processus cognitifs que les stratégies mobilisent pour favoriser de meilleurs apprentissages. Ainsi, une seconde classification est proposée, brièvement décrite ci-après :

- *Stratégies pour activer (ou générer) les connaissances préalables et pour établir des attentes adéquates chez les élèves* : Ce sont celles qui visent à activer les connaissances antérieures des étudiants ou même à les générer lorsqu'elles n'existent pas. Dans ce groupe, on peut également inclure celles qui se concentrent sur la clarification des intentions éducatives que l'enseignant souhaite atteindre à la fin du cycle ou de la situation éducative.

À cet égard, [Díaz et Hernández \(2003\)](#) indiquent ce qui suit : une stratégie d'apprentissage « est une procédure (ensemble d'étapes et d'habiletés) qu'un élève acquiert et emploie de manière intentionnelle comme un instrument flexible pour apprendre de façon significative et résoudre des problèmes et des exigences académiques » (p.70). Cela signifie que les objectifs particuliers de toute stratégie d'enseignement peuvent consister à influencer la manière dont le nouveau savoir est sélectionné, acquis, organisé ou intégré, ou même à modifier l'état affectif ou motivationnel de l'apprenant, afin qu'il



assimile plus efficacement les contenus curriculaires et extracurriculaires qui lui sont présentés.

La classification des stratégies d'apprentissage demeure une tâche complexe, étant donné que différents auteurs les ont abordées selon une variété d'approches. À ce sujet, [Pozo \(1990\)](#) souligne : « Les stratégies d'apprentissage peuvent être classées en fonction de leur degré de généralité ou de spécificité, du domaine de connaissance auquel elles s'appliquent, du type d'apprentissage qu'elles favorisent, du type de techniques particulières qu'elles associent... » (p.16).

Méthodologie

La recherche s'est inscrite dans le paradigme positiviste, compris comme la recherche des causes dans les phénomènes sociaux à travers l'observation systématique, la corrélation des variables et la formulation de généralisations ([Arias, 2012](#)). Cette approche a permis d'évaluer la performance académique à partir de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les processus d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine de la Géographie, de l'Histoire et de la Citoyenneté.

Conformément à la nature du problème et aux objectifs établis, un niveau de recherche descriptif a été défini, ayant pour but de recueillir et d'analyser des informations afin d'identifier les caractéristiques, dimensions et aspects clés du phénomène ([Hernández, et al. 2006](#)). Dans ce sens, l'étude a cherché à décrire l'usage et la perception des TIC en tant que ressource pédagogique dans la matière.

Le plan de recherche a été de type terrain, consistant à collecter des données directement dans le contexte où se produisent les faits, sans manipulation des variables ([Palella et Martins, 2010](#)). La collecte s'est déroulée dans l'établissement éducatif sélectionné, durant le mois d'avril 2023, au moyen de l'application de questionnaires.

La population a été constituée d'élèves de 4^e année de l'enseignement secondaire général (section A = 33 élèves et section B = 32 élèves), soit un total de 65 inscrits selon les données fournies par la direction de l'établissement et par les deux enseignants responsables de la matière. La définition de la population a suivi les critères de [Malhotra \(2016\)](#). Quant à l'échantillon, un échantillonnage intentionnel a été utilisé ([Sabino, 2010](#)), en prenant la totalité de la population : 65 élèves et 2 enseignants (échantillon censitaire). Cette décision a permis d'inclure toutes les unités d'analyse pertinentes aux objectifs de l'étude.

Tableau 1

Population A et B selon Malhotra

Critère	Population A	Population B
Élément	Établissement Scolaire	Établissement Scolaire
Unité d'échantillonnage	Elèves de 4ème année A et B	Facilitateurs de géographie, histoire et citoyenneté
Étendue	Municipalité de San Cristóbal	Municipalité de San Cristóbal
Tempo	Avril 2023	Avril 2023

Source : Lobo et Di Tillio (2023).

La technique de collecte de données utilisée a été l'enquête, comprise comme une recherche systématique d'informations à travers des questions adressées aux participants ([Vidal, 2001](#)). Comme instrument,



des questionnaires structurés ont été appliqués, définis comme un système de questions logiques et cohérentes facilitant l'obtention de données issues de sources primaires (García, 2004). Deux instruments ont été élaborés : le Questionnaire A, destiné aux étudiants, et le Questionnaire B, appliqué aux enseignants. Les deux questionnaires ont été standardisés, avec des questions fermées portant sur l'usage, l'acceptation et la perception de l'impact des TIC dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Résultats

Concernant les étudiants

Les étudiants estiment que les méthodes d'étude actuellement employées pour les processus d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine de la géographie, de l'histoire et de la citoyenneté ne favorisent pas la performance académique. Cela a pu être observé dans les résultats scolaires obtenus au premier trimestre de l'année académique 2022-2023, entre octobre et décembre 2022, dont la moyenne dans l'unité curriculaire a été de 13,14 points sur une échelle de 1 à 20. La totalité des étudiants considère que la matière de Géographie, Histoire et Citoyenneté est devenue fastidieuse lors du développement des contenus programmatiques, ce qui, selon les résultats de l'instrument, a pu générer une faible motivation et, par conséquent, avoir un impact sur la performance académique.

Dans cet ordre d'idées, une proportion majoritaire, soit 48 participants représentant 74 %, considère que la stratégie actuellement appliquée au processus d'enseignement ne s'adapte pas à leurs besoins. Au contraire, le progrès technologique a eu une incidence notable sur le processus éducatif. Les besoins actuels des étudiants s'orientent vers une utilisation sécurisée de la technologie ; ils préfèrent interagir avec des outils technologiques, logiciels, entre autres. Il ressort clairement que les stratégies actuellement utilisées par les enseignants dans le domaine de Géographie, Histoire et Citoyenneté ne correspondent pas au contexte actuel. De la même manière que la mondialisation progresse à des niveaux paradigmatiques, les stratégies appliquées au processus d'enseignement doivent évoluer, et dans le contexte actuel, les Technologies de l'Information et de la Communication constituent une alternative viable.

64

Concernant les enseignants

Bien que les enseignants manifestent une disposition à appliquer et à développer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, ils ne se sont pas formés pour les mettre en œuvre dans l'environnement d'apprentissage. Cependant, ils considèrent qu'il est intéressant d'améliorer le processus de formation en utilisant les nouvelles méthodes technologiques d'apprentissage. L'apprentissage significatif constitue une variable d'étude qui doit être acquise par les étudiants de manière à ce qu'ils n'oublient pas les connaissances requises pour les périodes académiques ultérieures. C'est pourquoi la totalité des enseignants affirme que, grâce aux technologies, les participants pourront acquérir un apprentissage significatif.

Les résultats indiquent également qu'actuellement les étudiants ne sont pas motivés par les stratégies utilisées dans le domaine de la Géographie, de l'Histoire et de la Citoyenneté. Ainsi, la variable « ennui » est associée à la faible motivation des étudiants à réaliser les différentes stratégies d'évaluation employées dans ce domaine.

Concernant les stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Le tableau 4 ci-après présente les ressources TIC les plus utilisées dans l'éducation, ainsi que leur fonctionnalité par rapport à la stratégie d'évaluation définie. Par la suite, une fois effectuée la revue



documentaire dans diverses sources présentant des ressources TIC, il a été possible de déterminer les plus appropriées pour les processus d'enseignement et d'apprentissage des élèves de 4^e année de l'enseignement secondaire général dans le domaine de formation Géographie, Histoire et Cito-yenneté.

Tableau 4

Outils TIC fréquemment utilisés dans l'éducation

Source : Belloch (2018).

Outil des TIC	Stratégie à utiliser
Google Apps for education	Créer des environnements de travail (cartes conceptuelles, cartes mentales, schémas, etc.)
Edmodo	
Goconqr	
Padlet	Débats, communication et collaboration
Prezi	
Popplet	
Glogster	
Kahoot	Jeux interactifs
Moodle	Classes virtuelles
Camtasia	Enregistrements d'écran et exposés
Wix	Pages web

65

Concernant l'impact des TIC sur la performance académique

La planification élaborée lors du premier trimestre de l'année scolaire 2022-2023 ne présentait que des stratégies d'évaluation traditionnelles, telles que des épreuves écrites, des exposés et des essais, attribués sans recourir aux outils technologiques de l'information et de la communication. Pour la première évaluation, un atelier a été réalisé dans l'environnement d'apprentissage : les étudiants ont apporté du matériel de soutien relatif au thème de la Grande Colombie correspondant à la matière d'Histoire ; par la suite, l'enseignant a assigné une série de questions auxquelles ils devaient répondre en fonction du matériel étudié.

Pour la stratégie d'évaluation du deuxième thème, relatif à la structure économique du Venezuela (1830-1870), en Histoire, un exposé a été organisé, avec comme support une simple affiche en papier bond. Quant au troisième thème, portant sur la structure sociale du Venezuela (1830-1870), il a été évalué par une épreuve écrite individuelle comprenant des questions de vrai/faux, de choix simple et de développement. Enfin, pour le dernier thème, l'abolition de l'esclavage, l'évaluation a pris la forme d'un essai en classe : l'enseignant a fourni le titre et les participants ont commencé la rédaction conformément aux instructions données.

En comparaison avec cette planification du premier trimestre, au second trimestre, pour évaluer le premier thème Processus politique vénézuélien 1870-1899 en Histoire, une production vidéo a été ré-



alisée à l'aide de l'outil technologique Camtasia. Chaque étudiant a préparé une série de diapositives dans Microsoft PowerPoint, puis a procédé à un enregistrement expliquant le contenu attribué. Une fois terminé, ils ont téléchargé les vidéos sur la chaîne YouTube correspondante et partagé le lien par courriel à l'adresse 4toañoghc@gmail.com, fournie par le professeur.

Concernant le deuxième thème, relatif à la *Structure économique du Venezuela (1870-1899)* en Histoire, les étudiants ont conçu une présentation à l'aide du programme Prezi, qu'ils ont également remise par courrier électronique. Pour les troisième et quatrième thèmes, intitulés *Gouvernements de Cipriano Castro et de Juan Vicente Gómez et Structure économique et sociale du Venezuela entre 1899-1935* en Histoire, ils ont utilisé le programme Goconqr afin de réaliser respectivement une carte conceptuelle et une carte mentale.

Les résultats obtenus concernant la performance académique des élèves de 4^e année de l'enseignement secondaire général au cours des deux premiers trimestres académiques sont présentés ci-dessous dans le Tableau 5.

Tableau 5

Performance académique des étudiants de 4^e année de l'enseignement secondaire général

Section	Moyenne dans le domaine de formation pour le premier moment	Moyenne dans le domaine de formation pour le deuxième moment
A	12,18 points	14,63 points
B	14,10 points	14,23 points
Général	13,14 points	14,43 points

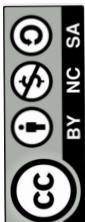
Note : Données fournies par le service de coordination de l'évaluation.

On observe une augmentation de la performance académique dans chacune des sections de 4^e année de l'enseignement secondaire général, ainsi que dans l'indice général. De même, le nombre et la proportion d'élèves admis augmentent d'une période à l'autre. Ce résultat positif contribue au développement intégral de l'élève, lui apprend à utiliser des outils technologiques adaptés au contexte actuel et répondant à ses besoins. Cela réduit l'ennui et motive les étudiants à s'impliquer dans la réalisation des stratégies d'évaluation appliquées.

Discussion

Les résultats de l'étude ont montré que la majorité des étudiants n'avait pas utilisé les technologies de l'information et de la communication dans leurs processus d'apprentissage, bien qu'ils aient manifesté une grande disposition à les intégrer en classe. Cette constatation concorde avec celle de [Bellloch \(2018\)](#), qui affirme que l'utilisation des TIC génère des environnements d'apprentissage plus motivants et attrayants, réduisant l'ennui associé aux stratégies traditionnelles.

Par ailleurs, il a été observé que les enseignants maintenaient des méthodologies conventionnelles, ce qui limitait l'exploitation pédagogique des TIC. Cette situation reflète l'écart entre le potentiel de la technologie et les pratiques d'enseignement, ce qui concorde avec l'avertissement de [Cebreiro \(2007\)](#), qui souligne que la mise en œuvre des TIC exige non seulement une infrastructure, mais aussi une formation des enseignants afin de concevoir des stratégies efficaces.



L'augmentation des moyennes académiques constatée après l'incorporation de ressources numériques corrobore l'affirmation de [Díaz et Hernández \(2003\)](#), selon laquelle les stratégies didactiques innovantes stimulent des apprentissages significatifs. De plus, il a été constaté que les étudiants se sentaient plus motivés et engagés, ce qui renforce les propos de [Pozo \(1990\)](#) concernant l'importance des stratégies qui développent l'autonomie et la participation de l'élève.

Cependant, le manque de maîtrise des enseignants dans l'utilisation des outils technologiques constitue une limitation importante. Ce résultat est en accord avec l'analyse de [Ibarra \(2012\)](#), qui soutient que les changements en éducation nécessitent de surmonter les inerties méthodologiques et d'assumer l'innovation comme un axe central de la pratique pédagogique. Néanmoins, la disposition manifestée par les professeurs à se former représente une opportunité de transformer les processus d'enseignement et d'apprentissage dans ce domaine disciplinaire.

En conséquence, la recherche a fourni des preuves que l'emploi des TIC contribue à améliorer la qualité de l'apprentissage, à condition qu'il existe une cohérence entre la didactique et l'utilisation des ressources technologiques. Par ailleurs, les résultats suggèrent que l'inclusion d'environnements virtuels, d'applications et de logiciels éducatifs non seulement accroît la performance académique, mais favorise également des compétences numériques indispensables dans la société actuelle.

Enfin, il convient de signaler que cette étude a été limitée à une population réduite d'élèves et d'enseignants dans un seul établissement scolaire, ce qui restreint la généralisation des résultats. De futures recherches pourraient élargir l'échantillon et explorer des comparaisons entre différentes institutions ou domaines curriculaires, renforçant ainsi la validité externe des conclusions.

Conclusion

67

Le fait éducatif influence toutes les facettes de la vie ; il constitue une activité essentielle dans la formation de l'individu au sein du cadre scolaire et il est orienté vers un bénéfice fondamental : l'apprentissage significatif. L'éducation doit être envisagée dans toute son ampleur, en ouvrant les portes sur le monde de l'information et sur les nouvelles tendances des TIC dans un contexte mondialisé.

Actuellement, les stratégies employées dans le domaine de la Géographie, de l'Histoire et de la Cito-yenneté ne s'avèrent pas totalement adaptées au processus éducatif. Les méthodes traditionnelles persistent, générant ennui et faible motivation chez les étudiants, tandis que les enseignants manquent de ressources technologiques pour planifier des cours fondés sur les TIC, ce qui limite l'apprentissage dont les élèves ont besoin pour leur développement intégral en tant que futurs professionnels. De là découle la préoccupation de cette recherche : évaluer la performance académique, identifier les insuffisances et proposer des opportunités d'amélioration dans les processus d'enseignement et d'apprentissage à travers des outils innovants.

L'étude s'est centrée sur les élèves de 4^e année de l'enseignement secondaire général, en diagnostiquant l'utilisation des TIC comme méthode d'étude et comme stratégie pédagogique dans la planification. Étant donné que les processus cognitifs conduisent au développement de compétences et à l'acquisition de nouvelles connaissances, on s'attend à ce que les étudiants atteignent des apprentissages plus significatifs et maîtrisent diverses stratégies.

En reconnaissant la disposition de l'élève à utiliser les TIC, l'enseignant doit assumer qu'une planification fondée sur ces technologies améliore l'enseignement et la performance académique. L'inclusion d'applications, de logiciels et de ressources en ligne constitue un avantage, car elle permet aux jeunes



de sélectionner et de combiner des stratégies qui renforcent leur propre processus cognitif.

La tâche enseignante, bien que souvent conditionnée par des politiques, des orientations et des normes, requiert volonté, enthousiasme et créativité pour concevoir des propositions innovantes qui renforcent l'apprentissage autonome, sans négliger l'accompagnement pédagogique. Ainsi, l'élève affrontera le monde avec des ressources appropriées et significatives, en valorisant la salle de classe non seulement comme un espace de contenus, mais aussi comme un espace d'expériences formatrices, où les relations entre géographie, histoire et citoyenneté deviennent un processus enrichissant, esthétique et transformateur.

Confidentialité : Non applicable.

Financement : Ce travail n'a bénéficié d'aucun financement.

Conflit d'intérêts : Les auteurs déclarent l'absence de tout conflit d'intérêts.

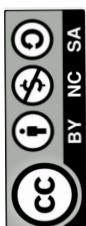
Déclaration sur l'utilisation de l'intelligence artificielle : Les auteurs de cet article déclarent ne pas avoir eu recours à l'Intelligence Artificielle pour son élaboration.

Declaración de autoría CRediT	
Author	Rôle joué
MEDTC	Voici la traduction en français, utilisant la terminologie standard des rôles contributeurs.
LALC	Conceptualisation, curation des données, administration du projet.

68

Références

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. 5.^a ed. Episteme.
- Belloch, C. (2018). *Las tecnologías de información y comunicación en el aprendizaje*. Club Universitario España. <https://medac.es/articulos-educacion-infantil/las-herramientas-tic-en-la-educacion/>
- Cebreiro, J. (2007). *Metodología de la investigación*. Editorial Club Universitario España. <https://books.google.co.ve/books?isbn=8484546160>
- Díaz, F. et Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- García, M. (2004). *El cuestionario: Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. Limusa.
- Hernández, R., Fernández, C. et Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4.^a ed.. McGraw-Hill.
- Ibarra, Y. (2012). *Juran y la calidad por el diseño*. Madrid: Díaz de Santos. <http://books.google.co.ve/books?isbn=8479782153>
- Malhotra, N. (2016). *Investigación de mercados: Un enfoque aplicado*. (4.^a ed.). Pearson Educación.



- Palella, S. et Martins, F. (2010). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Elizcom.
- Pozo, I. 1990 Estrategias de aprendizaje. En Coll, C., A. Marchesi y J. Palacios (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Alianza.
- Sabino, C. (2010). *El proceso de investigación*. (9.^a ed.). Panapo.
- Silva, L. (2006). *Juicio de expertos en investigación educativa*. Universidad Central de Venezuela.
- Vidal, C. (2001). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. Trotta.

Date de réception de l'article: 14 août 2025

Date d'acceptation de l'article: 4 septembre 2025

Date d'approbation pour la fabrication: 9 septembre 2025

Date de publication: 10 janvier 2026

69

Notes sur les auteurs

* María Elena Di Tillio Cárdenas est licenciée en Éducation, mention Géographie et Sciences de la Terre, de l'Université des Andes, Táchira, Venezuela. Elle est titulaire d'un Magister Scientiae en Évaluation Éducative de l'Université des Andes, Táchira, Venezuela. Actuellement, elle développe une ligne de recherche en Évaluation Éducative. Doctorante en Humanités, mention Éducation, à l'Institut des Études Supérieures de Recherche et de Postgrade, Táchira, Venezuela. Professeur Instructeur Ordinaire à l'Université des Andes, Núcleo Táchira (NUTULA), rattachée au Département de Pédagogie. Courriel de contact : ditilliomaria15@gmail.com

** Luis Alejandro Lobo Caicedo est Ingénieur Industriel diplômé de l'Université Nationale Expérimentale du Táchira. Il est titulaire d'un Diplôme Universitaire de Technologie (TSU) en Administration du Personnel de l'Institut Universitaire Jesús Enrique Lozada. Licencié en Éducation, mention Mathématiques, de l'Université Nationale Expérimentale des Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Titulaire d'un Master en Gestion d'Entreprises, mention Finances, de l'Université Nationale Expérimentale du Táchira. Avocat diplômé de l'Université Nationale Expérimentale des Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Docteur en Mathématiques de l'Institut des Études Supérieures de Recherche et de Postgrade. Professeur Assistant Ordinaire à l'Université des Andes, Núcleo Táchira (NUTULA), rattaché au Département des Sciences. Courriel de contact : luis.lobo0811@gmail.com



Gestion éducative consciente comme voie de développement humain dans la resignification de la théorie et de la praxis managériale dans les environnements BANI

Gestión educativa consciente como vía para el desarrollo humano en la resignificación de la teoría y praxis gerencial en entornos BANI



Beisy Lisbeth Romero Lizardo*

Fondation Internationale Université de l'Amour, Maracaibo, État de Zulia / Venezuela.

Abstract

L'étude a examiné la resignification de la théorie et de la praxis managériale dans des environnements BANI à travers l'Administration Éducative Transpersonnelle Consciente (AETC). Une approche qualitative, un paradigme interprétatif et un design ethnographique avec systématisation ethnographique ont été adoptés, incluant un participant par niveau hiérarchique : haute direction, direction leader et direction technique. La collecte de données a intégré l'observation participante, des entretiens, des journaux de terrain et des ateliers de systématisation, traités par codage et catégorisation thématique. Les résultats ont montré que la gestion éducative consciente a renforcé le leadership éthique, le développement humain intégral, la résilience et la collaboration, en favorisant l'intégration de compétences transpersonnelles, de la neuro-intelligence et de la pleine conscience. Il a été démontré que la praxis managériale s'est transformée vers un leadership transpersonnel, adaptatif et éthique, capable de faire face à la fragilité, l'anxiété, la non-linéarité et l'incompréhensibilité propres aux environnements BANI. En conclusion, Fundaunamor a fonctionné comme un laboratoire pratique de transformation organisationnelle, validant un modèle éducatif et managérial intégral, conscient et humaniste..

Mots-clés : Théorie, Administration, Gestion, Leadership, Intégration.

Resumen

El estudio investigó la resignificación de la teoría y praxis gerencial en entornos BANI mediante la Administración Educativa Transpersonal Consciente (AETC). Se adoptó un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y diseño etnográfico con sistematización etnográfica, incluyendo un participante por nivel jerárquico: alta gerencia, gerencia líder y gerencia técnica. La recolección de datos integró observación participante, entrevistas, diarios de campo y talleres de sistematización, procesados mediante codificación y categorización temática. Los resultados mostraron que la gestión educativa consciente fortaleció liderazgo ético, desarrollo humano integral, resiliencia y colaboración, promoviendo la integración de competencias transpersonales, neurointeligencia y atención plena. Se evidenció que la praxis gerencial se transformó hacia un liderazgo transpersonal, adaptativo y ético, capaz de enfrentar fragilidad, ansiedad, no linealidad e incomprendibilidad propias de los entornos BANI. En conclusión, Fundaunamor funcionó como laboratorio práctico de transformación organizacional, validando un modelo educativo y gerencial integral, consciente y humanista.

Palabras clave: Teoría, Administración, Gestión, Liderazgo, Integración.

Comment citer cet article (APA) : Romero, L. B. L. (2026). Gestion éducative consciente comme voie de développement humain dans la resignification de la théorie et de la praxis managériale dans les environnements BANI. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 71-84. <https://doi.org/10.59654/r7v8qs32>

71



Introduction

Dans le contexte organisationnel contemporain, les environnements se caractérisent par la fragilité, l'anxiété, la non-linéarité et l'incompréhensibilité, configurant le paradigme BANI (Cascio, 2018). Cette réalité exige que les systèmes éducatifs et organisationnels développent de la résilience, de l'adaptabilité et de la conscience dans l'action managériale. Les modèles traditionnels s'avèrent insuffisants, c'est pourquoi la resignification de la théorie et de la praxis managériale acquiert de la pertinence, en s'orientant vers des valeurs humaines et durables, comme le propose l'Administration Transpersonnelle (Romero et Piña, 2024).

En conséquence, la recherche se développe selon une approche qualitative et un paradigme interprétatif, en adoptant un design ethnographique avec systématisation ethnographique (Hernández et al., 2014 ; Denzin & Lincoln, 2017 ; Pereira, 2016). Un représentant par niveau hiérarchique participe : haute direction (coordonnateur du diplôme), direction leader (enseignant) et direction technique (assistant d'enseignement). La collecte de données intègre l'observation participante, des entretiens, des journaux de terrain et des ateliers de systématisation, traités par codage et catégorisation thématique, avec une triangulation ethnographique pour garantir la validité interprétative (Spradley, 2016 ; Kvale, 2009 ; Miles, Huberman & Saldaña, 2014 ; Creswell & Poth, 2018 ; Flick, 2015).

Assurément, les résultats mettent en évidence que la gestion éducative consciente renforce le leadership éthique, le développement humain intégral, la résilience et la collaboration à tous les niveaux hiérarchiques. Le coordonnateur du diplôme intègre les objectifs institutionnels avec des valeurs éthiques, en priorisant le bien-être et l'adaptabilité du curriculum ; l'enseignante applique une pédagogie humanisée et des décisions réflexives ; et l'assistant d'enseignement met en œuvre la pleine conscience, l'autogestion et des pratiques transpersonnelles dans les processus techniques. Ces actions reflètent la resignification de la praxis managériale vers un leadership conscient, éthique et adaptatif face à la fragilité, l'anxiété et la non-linéarité de l'environnement BANI (Cascio, 2020 ; Cobo, 2023 ; Hernández et al., 2014).

De même, l'Administration Éducative Transpersonnelle Consciente (AETC) intègre le but, l'autogestion, la connexion intérieure, la neuro-intelligence transpersonnelle et le leadership empathique. L'application de la Méthode Stella de la Liberté Organisationnelle, des communautés de pratique, des outils méthodologiques et des neurosciences éducatives permet aux leaders de gérer de manière consciente, en transformant l'incertitude en apprentissage collaboratif, innovation et résilience institutionnelle (Wilber, 1990 ; Romero, 2022 ; Romero et Piña, 2024 ; Goleman, 2020 ; Senge, 2006).

Ainsi, la resignification de la théorie et de la praxis managériale dans des environnements BANI promeut un modèle éducatif et organisationnel intégral, humaniste et adaptable. Fundaunamor fonctionne comme un laboratoire pratique de cette transformation, en démontrant que l'intégration de valeurs humaines, de conscience éthique, de pleine conscience et de compétences transpersonnelles renforce la formation de leaders capables de faire face à la complexité contemporaine, en consolidant des organisations conscientes, résilientes et orientées vers un but collectif (Romero et Piña, 2024 ; Cascio, 2020).

De la même manière, l'épistémologie qui sous-tend les fondements théoriques s'oriente vers la Gestion Éducative Consciente dans des environnements BANI caractérisés par la fragilité, l'anxiété, la non-linéarité et l'incompréhensibilité (Fundaunamor, 2019). Cette approche impulse la resignification de la théorie et de la praxis managériale au moyen de compétences transpersonnelles et d'un leadership



éthique. Dans ce cadre, [Cascio \(2018\)](#) souligne l'adaptabilité organisationnelle et [Immordino & Damasio \(2007\)](#) mettent en évidence le rôle de la conscience réflexive et des émotions dans la prise de décision et la résilience, en s'appliquant aux niveaux hiérarchiques de la Haute Direction (Coordonnateur de diplôme), de la Direction Leader (Enseignant) et de la Direction Technique ([Assistant d'enseignement](#)).

Encore mieux, la Gestion Éducative Consciente met l'accent sur le leadership réflexif, la prise de décision éthique et la pleine conscience des processus éducatifs, en promouvant des environnements résilients et durables ([Senge, 2006](#) ; [Zohar et Marshall, 2000](#)). Cette approche renforce l'innovation pédagogique, l'amélioration continue et le développement intégral des étudiants et des enseignants, en contribuant à la resignification de la praxis managériale dans des contextes complexes ([Spreitzer & Cameron, 2012](#) ; [Drago-Severson, 2012](#)).

Tout cela, le Développement Humain Organisationnel renforce les capacités individuelles et collectives, en promouvant un environnement de travail sain, collaboratif et orienté vers l'apprentissage continu. Des stratégies comme la communication assertive, le travail d'équipe et la formation continue impulsent le développement professionnel et l'amélioration des processus éducatifs ([García Bucheli et al., 2023](#) ; [Rondón et Ammar, 2016](#)).

Même si, dans les Environnements BANI dans la Gestion Éducative, caractérisés par la fragilité, l'anxiété, la non-linéarité et l'incompréhensibilité, les institutions éducatives ont besoin de renforcer leur résilience et leur capacité d'apprentissage adaptatif pour gérer le changement avec conscience stratégique ([Cascio, 2020](#) ; [Tshetshe, 2025](#)). Dans ce contexte, le leadership transformationnel promeut l'innovation et l'engagement institutionnel, en facilitant l'intégration de technologies éducatives personnalisées qui optimisent l'efficacité pédagogique et la satisfaction de la communauté ([Pennel, 2023](#) ; [Román et al., 2025](#)).

Tandis que, l'Administration Éducative Transpersonnelle Consciente (AETC) intègre la conscience transpersonnelle, l'apprentissage organisationnel et la gestion des connaissances, en promouvant le développement intégral et en optimisant les processus éducatifs. Cette approche resignifie la praxis managériale, renforce la résilience institutionnelle et facilite l'autogestion et l'apprentissage significatif ([Rodríguez et Gairín, 2015](#) ; [Scharmer, 2009](#) ; [Romero, 2024](#)).

Par conséquent, la Neuro-intelligence Transpersonnelle articule les processus neurocognitifs et la conscience transpersonnelle, en favorisant la résilience, la prise de décision consciente et le développement humain ([Llinás, 2003](#) ; [Doria, 2021](#)). Son application dans la gestion éducative optimise la planification stratégique, la coordination des équipes et le développement intégral des membres de l'institution.

Cependant, le Comportement Organisationnel étudie les actions, attitudes et relations au sein de l'institution, en considérant les facteurs individuels, groupaux et organisationnels ([Robbins & Judge, 2018](#) ; [Lussier & Achua, 2022](#)). Cette compréhension permet de concevoir des stratégies qui favorisent la coopération, l'innovation et la résilience, en renforçant la cohésion et le bien-être dans la communauté éducative ([Bolman & Deal, 2017](#)).

De cette manière, l'Apprentissage Organisationnel permet d'acquérir, partager et appliquer des connaissances pour améliorer les processus éducatifs et administratifs ([Argote & Miron-Spektor, 2011](#) ; [Crossan, Lane & White, 1999](#)). Il favorise la collaboration, la réflexion critique et la création collective de savoir, en consolidant la résilience institutionnelle et le développement professionnel des enseignants.



nants et des dirigeants (Edmondson, 2012).

Également, la Boîte à Outils pour la Gestion Éducative intègre des stratégies et des ressources pour mettre en œuvre des pratiques de gestion et promouvoir le développement intégral, incluant la planification stratégique, le leadership réflexif, la résolution de conflits et les compétences transversales et transpersonnelles (Bolívar, 2016 ; Marquardt, 2011). Son application renforce la résilience, l'autogestion et la resignification de la praxis managériale (Senge, 2006 ; Heifetz et al., 2009).

Par ailleurs, la Méthode Stella de la Liberté Organisationnelle s'articule en six phases : Silence Intérieur, Transcendance, Élévation Vibrationnelle, Libération, Lumière de l'Âme et Action Consciente, en favorisant l'auto-observation, la régulation émotionnelle et la cohérence éthique (Echeverría, 1994 ; Freire, 2004). Sa mise en œuvre renforce les environnements éducatifs résilients, collaboratifs et centrés sur le développement intégral des acteurs institutionnels.

Méthodologie

Il convient de souligner que la recherche s'est développée selon une approche qualitative et un paradigme interprétatif, visant à comprendre les significations des acteurs organisationnels concernant la gestion éducative consciente (Hernández et al., 2014 ; Denzin & Lincoln, 2017). Un design ethnographique avec systématisation ethnographique a été adopté (Pereira, 2016), avec la participation d'un représentant par niveau hiérarchique : Haute direction (Coordonnateur de Diplôme), Direction leader (Enseignant) et Direction technique (Assistant d'Enseignement).

74

Les données ont été obtenues par observation participante, entretiens approfondis, journaux de terrain et ateliers de systématisation, puis traitées par codage et catégorisation thématique (Spradley, 2016 ; Kvale, 2009 ; Miles et al., 2014 ; Creswell & Poth, 2018). Enfin, la triangulation ethnographique entre les trois niveaux hiérarchiques a consolidé la validité interprétative et a permis l'émergence d'une théorie substantielle qui a resignifié la praxis managériale à partir des expériences des participants (Denzin, 2009 ; Flick, 2015).

Résultats

Analyse des résultats de la fiche ethnographique 1. Haute Direction

Catégorie : Gestion éducative consciente. Le coordonnateur du diplôme a révélé qu'il alignait les objectifs institutionnels avec les valeurs éthiques et le développement intégral de l'étudiant (Fiche Ethnographique 1, Fundaunamor, 2025, p. 1). Cette pratique a répondu à la fragilité et à l'anxiété propres à l'environnement BANI, où l'incertitude a exigé une adaptabilité du curriculum et une attention émotionnelle. En ce sens, la resignification de la théorie et de la praxis managériale s'est manifestée par le passage d'une fonction technique-administrative vers une action éthique et humaniste, cohérente avec les postulats de Cascio (2020), Hernández et al. (2014) et Denzin & Lincoln (2017), qui affirment que la compréhension interprétative des expériences permet de transformer les modes de gestion éducative.

Catégorie : Développement humain organisationnel. Le coordonnateur du diplôme a mis en œuvre des programmes de bourses, de pleine conscience et de rotation des fonctions, en priorisant le bien-être et l'apprentissage intégral (Fiche Ethnographique 1, Fundaunamor, 2025, p. 1). Cette action a permis la resignification de la théorie et de la praxis managériale vers un leadership conscient, empathique et résilient, capable de faire face à l'anxiété et à la non-linéarité de l'environnement BANI,



en intégrant la dimension humaine comme axe d'effectivité institutionnelle (Cascio, 2020 ; Chiavenato, 2017 ; Robbins & Judge, 2017).

Catégorie : Environnements BANI dans la gestion éducative. Le coordonnateur du diplôme a observé que la pression technologique et la complexité de l'environnement ont généré de l'anxiété et des situations non linéaires, exigeant du coordonnateur des réponses collaboratives et stratégiques (Fiche Ethnographique 1, Fundaunamor, 2025, p. 1). Dans ce contexte, la resignification de la théorie et de la praxis managériale a fait émerger un leadership résilient et inclusif, capable de gérer la fragilité et l'incertitude propres à l'environnement BANI (Cascio, 2020 ; Cobo, 2023).

Catégorie : Administration éducative transpersonnelle consciente (AETC). Le coordonnateur du diplôme a indiqué que le dirigeant priorisait la connexion intérieure par la méditation et la clarté du but (Fiche Ethnographique 1, Fundaunamor, 2025, p. 2). Cette pratique a permis la resignification de la théorie et de la praxis managériale, en promouvant un leadership compatissant et facilitateur capable de faire face à l'anxiété et à la non-linéarité propres à l'environnement BANI, en maintenant la stabilité et la cohérence institutionnelle (Cascio, 2020 ; Wilber, 1990 ; Romero et Piña, 2024).

Catégorie : Neuro-intelligence transpersonnelle. Le coordonnateur du diplôme a indiqué que le dirigeant pratiquait la respiration consciente et la métacognition avant d'évaluer ou de prendre des décisions (Fiche Ethnographique 1, Fundaunamor, 2025, p. 3). Cette pratique a permis la resignification de la théorie et de la praxis managériale, en promouvant un leadership capable de gérer la fragilité et l'anxiété, ainsi que la non-linéarité de l'environnement BANI, en maintenant la sérénité et une orientation éthique (Cascio, 2020 ; Goleman, 2020 ; Siegel, 2020).

Catégorie : Comportement organisationnel. Le coordonnateur du diplôme a indiqué que les relations entre les membres étaient horizontales et basées sur une confiance mutuelle, avec une communication fréquente et directe (Fiche Ethnographique 1, Fundaunamor, 2025, p. 3). Cette approche a permis la resignification de la théorie et de la praxis managériale, en promouvant un leadership distribué capable de faire face à l'incertitude et à l'anxiété propres à l'environnement BANI, en renforçant la cohésion et l'effectivité institutionnelle (Cascio, 2020 ; Robbins & Judge, 2018 ; Mintzberg, 2017).

75

Catégorie : Apprentissage organisationnel. Le coordonnateur du diplôme a indiqué que des communautés de pratique étaient encouragées entre les instructeurs, en documentant les expériences et les leçons apprises (Fiche Ethnographique 1, Fundaunamor, 2025, p. 4). Cette pratique a permis la resignification de la théorie et de la praxis managériale, en promouvant un leadership capable de faire face à l'anxiété et à la non-linéarité de l'environnement BANI, en soutenant l'innovation et la résilience institutionnelle grâce à l'apprentissage collectif (Cascio, 2020 ; Nonaka & Takeuchi, 2019 ; Senge, 2006).

Catégorie : Boîte à Outils pour la gestion éducative. Le coordonnateur du diplôme a mis en évidence l'application de méthodologies actives telles que le Design Thinking et la matrice éthique, intégrées dans des plateformes technologiques (Fiche Ethnographique 1, Fundaunamor, 2025, p. 4). Cette pratique a permis la resignification de la théorie et de la praxis managériale, en promouvant un leadership capable de faire face à la fragilité et à la non-linéarité de l'environnement BANI, en renforçant l'adaptabilité institutionnelle et la pensée stratégique (Cascio, 2020 ; Drucker, 2014 ; Romero, 2022).

Catégorie : Méthode Stella de la liberté organisationnelle. Le coordonnateur du diplôme a mis en œuvre les phases de Silence Intérieur et de Libération, en appliquant des pratiques de réflexion et en lâchant prise sur le contrôle des instructeurs. Ces actions ont promu la résilience, l'autogestion et



la cohérence éthique, tandis que l'intégration progressive de la Transcendance, de l'Élévation Vibrationnelle, de la Lumière de l'Âme et de l'Action Consciente ([Fiche Ethnographique 1, Fundaunamor, 2025, p. 5](#)) a permis la resignification de la théorie et de la praxis managériale, en développant un leadership capable de faire face à la fragilité, à l'anxiété et à la non-linéarité propres à l'environnement BANI, en renforçant la liberté intérieure, la prise de décision consciente et la cohérence éthique institutionnelle ([Cascio, 2020 ; Pereira, 2016 ; Wilber, 1990](#)).

Analyse des résultats de la Fiche Ethnographique 2. Management leader (Enseignant, Fundaunamor).

Catégorie : Gestion éducative consciente. L'enseignant a orienté son leadership à travers une pratique pédagogique humanisée, en intégrant la pleine conscience et l'éthique dans ses décisions ([Fiche Ethnographique 2, Fundaunamor, 2025, p. 1](#)). Cette orientation a permis la resignification de la théorie et de la praxis managériales, en favorisant un leadership capable de faire face à la fragilité et à l'anxiété de l'environnement BANI, tout en renforçant la réflexion pédagogique consciente et la sensibilité au changement institutionnel ([Cascio, 2020 ; Hernández et al., 2014 ; Denzin & Lincoln, 2017 ; Spradley, 2016](#)).

Catégorie : Développement humain organisationnel. L'enseignant a renforcé sa connaissance de soi par des processus de formation et des dialogues collaboratifs, en faisant du bien-être et de l'empathie les piliers de son action managériale ([Fiche Ethnographique 2, Fundaunamor, 2025, p. 1](#)). Cette pratique a permis la resignification de la théorie et de la praxis managériales, transformant son leadership en un modèle conscient et adaptatif, capable de gérer l'anxiété et la non-linéarité propres à l'environnement BANI, et en consolidant la résilience et la cohérence institutionnelle ([Cascio, 2020 ; Chiavenato, 2017 ; Robbins & Judge, 2018 ; Miles et al., 2014](#)).

76

Catégorie : Environnements BANI dans la gestion éducative. L'enseignant a fait face à la fragilité de l'environnement par la flexibilité, la résilience et la collaboration, attributs essentiels d'une gestion éducative consciente ([Fiche Ethnographique 2, Fundaunamor, 2025, p. 2](#)). La fragilité et l'anxiété ont favorisé l'autorégulation émotionnelle et l'innovation éducative consciente. La praxis managériale s'est ainsi transformée vers un leadership réflexif, coopératif et adaptatif, capable de répondre à la complexité et à la volatilité de l'environnement BANI ([Cobo, 2023 ; Cascio, 2020 ; Hernández et al., 2014](#)).

Catégorie : Administration Éducative Transpersonnelle Consciente (AETC). L'enseignant a appliqué l'AETC en intégrant l'être, le ressenti et l'agir, consolidant des décisions empreintes de compassion et une autogestion émotionnelle ([Fiche Ethnographique 2, Fundaunamor, 2025, p. 2](#)). Cette pratique a permis la resignification de la théorie et de la praxis managériales, développant un leadership transpersonnel et conscient capable de gérer l'anxiété et l'incertitude inhérentes à l'environnement BANI, et en renforçant le bien-être collectif ([Cascio, 2020 ; Wilber, 1990 ; Torralba, 2010 ; Romero et Piña, 2024](#)).

Catégorie : Neuro-intelligence transpersonnelle. L'enseignant a géré ses émotions par la pleine conscience, maintenant la sérénité et l'équilibre face aux défis éducatifs ([Fiche Ethnographique 2, Fundaunamor, 2025, p. 3](#)). Cette pratique a permis la resignification de la théorie et de la praxis managériales, en développant un leadership émotionnellement intelligent capable d'affronter la fragilité, l'anxiété, la non-linéarité et l'inintelligibilité de l'environnement BANI ([Cascio, 2020 ; Goleman, 2020 ; Pascual, 2001 ; Siegel, 2020](#)).



Catégorie : Comportement organisationnel. L'enseignant a promu une communication empathique et une coopération horizontale, renforçant la confiance et la cohésion de l'équipe ([Fiche Ethnographique 2, Fundaunamor, 2025, p. 4](#)). L'inintelligibilité de l'environnement a été atténuée par des relations horizontales et participatives. La resignification de la théorie et de la praxis managériales s'est ainsi réformulée vers un leadership partagé, relationnel et distribué, centré sur la collaboration et la transparence ([Cascio, 2020](#) ; [Mintzberg, 2017](#) ; [Salas, Rico, & Passmore, 2017](#) ; [Robbins & Judge, 2018](#)).

Catégorie : Apprentissage organisationnel. L'enseignant a favorisé des communautés de pratique et le co-apprentissage, garantissant la durabilité des connaissances dans les contextes de non-linéarité de l'environnement BANI ([Fiche Ethnographique 2, Fundaunamor, 2025, p. 4](#)). La resignification de la théorie et de la praxis managériales, grâce à la construction collaborative du savoir et à la résilience institutionnelle, a mis en évidence une organisation qui apprend de manière continue ([Cascio, 2020](#) ; [Senge, 2006](#) ; [Nonaka & Takeuchi, 2019](#) ; [Argyris, 1999](#)).

Catégorie : Boîte à outils pour la gestion éducative. L'enseignant a utilisé des méthodologies réflexives et des outils d'auto-connaissance pour prendre des décisions éthiques et conscientes ([Fiche Ethnographique 2, Fundaunamor, 2025, p. 5](#)). Cette pratique a permis la resignification de la théorie et de la praxis managériales, en développant un leadership capable de faire face à la fragilité, l'anxiété, la non-linéarité et l'inintelligibilité de l'environnement BANI, et centré sur le développement humain et l'amélioration continue ([Cascio, 2020](#) ; [Drucker, 2014](#) ; [Porter, 2008](#) ; [Romero, 2022](#)).

Catégorie : Méthode Stella de la liberté organisationnelle. L'enseignant a affirmé que l'application de la Méthode Stella a favorisé l'auto-découverte et la cohérence éthique dans son leadership. L'intégration des phases de Silence Intérieur, Transcendance, Élévation Vibrationnelle, Libération, Lumière de l'Âme et Action Consciente ([Fiche Ethnographique 2, Fundaunamor, 2025, p. 5](#)) a permis la resignification de la théorie et de la praxis managériales, en développant un leadership capable d'affronter la fragilité, l'anxiété, la non-linéarité et l'inintelligibilité de l'environnement BANI, consolidant ainsi la liberté organisationnelle et le but collectif ([Cascio, 2020](#) ; [Pereira, 2016](#) ; [Romero et Piña, 2024](#) ; [Wilber, 1990](#)).

Analyse des résultats de la Fiche Ethnographique 3. Management technique (Assistant pédagogique, Fundaunamor).

Catégorie : Gestion Éducative consciente. L'assistant pédagogique a intégré la pleine conscience et l'éthique dans les décisions techniques et pédagogiques, en priorisant la cohérence et la pertinence culturelle ([Fiche Ethnographique 3, Fundaunamor, 2025, p. 1](#)). La fragilité et l'anxiété de l'environnement BANI ont exigé une planification adaptative et une gestion du stress. Ceci illustre la resignification de la théorie et de la praxis managériales, fusionnant efficience et humanisation avec réflexion consciente et éthique, et renforçant la prise de décision responsable dans des environnements complexes ([Cascio, 2020](#) ; [Hernández et al., 2014](#) ; [Spradley, 2016](#) ; [Denzin & Lincoln, 2017](#)).

Catégorie : Développement humain organisationnel. L'assistant pédagogique a mis en œuvre des plans de développement individuel, du mentorat et du coaching transpersonnel, en favorisant le bien-être émotionnel de l'équipe technique ([Fiche Ethnographique 3, 2025, p. 2](#)). L'anxiété et l'inintelligibilité de l'environnement BANI ont nécessité un bien-être collectif et l'autogestion comme stratégie adaptative. Ceci représente la resignification de la théorie et de la praxis managériales, priorisant la conscience émotionnelle, l'autogestion et la collaboration comme piliers de l'efficacité organisa-



tionnelle (Cascio, 2020 ; Chiavenato, 2017 ; Robbins & Judge, 2018 ; Miles et al., 2014).

Catégorie : Environnements BANI dans la gestion éducative. L'assistant pédagogique a adapté les processus éducatifs et administratifs face à des changements abrupts et à des demandes imprévues (Fiche Ethnographique 3, 2025, p. 3). La fragilité et l'inintelligibilité de l'environnement BANI technique ont exigé une adaptation rapide et de l'innovation. Ceci a consolidé la resignification de la théorie et de la praxis vers un leadership technique réflexif et résilient, capable de gérer la volatilité, l'anxiété et la complexité contextuelle (Cobo, 2023 ; Cascio, 2020 ; Hernández et al., 2014).

Catégorie : Administration Éducative Transpersonnelle Consciente (AETC). L'assistant pédagogique a intégré la finalité institutionnelle, l'autogestion et des décisions empreintes de compassion, en reliant les résultats à l'impact humain (Fiche Ethnographique 3, 2025, p. 4). La connexion intérieure a fonctionné comme une ancre émotionnelle face à la fragilité, l'anxiété, la non-linéarité et l'inintelligibilité de l'environnement BANI. Ainsi, la resignification de la théorie et de la praxis managériales a consolidé un leadership transpersonnel, éthique et orienté vers un but, favorisant l'autonomie et l'engagement collectif (Cascio, 2020 ; Wilber, 1990 ; Torralba, 2010 ; Romero et Piña, 2024).

Catégorie : Neuro-intelligence transpersonnelle. L'assistant pédagogique a appliqué la pleine conscience (mindfulness) et l'autorégulation émotionnelle pour gérer les conflits et les projets (Fiche Ethnographique 3, 2025, p. 5). La fragilité émotionnelle de l'environnement BANI technique a exigé l'intégration des processus cognitifs et émotionnels. Ceci constitue la resignification de la théorie et de la praxis managériales, unissant neuroscience, conscience éthique et leadership empathique, et optimisant la gestion de la pression et de l'incertitude (Cascio, 2020 ; Goleman, 2020 ; Pascual, 2001 ; Siegel, 2020).

78

Catégorie : Comportement organisationnel. L'assistant pédagogique a favorisé la coopération horizontale, une communication transparente et une clarté des rôles (Fiche Ethnographique 3, 2025, p. 6). L'anxiété et l'inintelligibilité de l'environnement BANI technique ont exigé des relations collaboratives. Ceci démontre la resignification de la théorie et de la praxis managériales à travers un leadership partagé, relationnel et distributeur de responsabilités, consolidant la confiance et la cohésion de l'équipe (Cascio, 2020 ; Mintzberg, 2017 ; Salas, Rico, & Passmore, 2017 ; Robbins & Judge, 2018).

Catégorie : Apprentissage organisationnel. L'assistant pédagogique a promu des communautés de pratique (CoP), des revues post-mortem et le transfert de connaissances (Fiche Ethnographique 3, 2025, p. 7). La non-linéarité de l'environnement BANI a exigé un apprentissage continu et partagé. Ceci incarne la resignification de la théorie et de la praxis managériales, institutionnalisant un apprentissage collaboratif, réflexif et soutenu, et renforçant la résilience et l'adaptabilité technique (Cascio, 2020 ; Senge, 2006 ; Nonaka & Takeuchi, 2019 ; Argyris, 1999).

Catégorie : Boîte à outils pour la gestion éducative. L'assistant pédagogique a appliqué des matrices de décision, des cartes d'empathie et des protocoles de réflexion consciente (Fiche Ethnographique 3, 2025, p. 8). La non-linéarité du contexte BANI a encouragé l'adoption d'outils réflexifs et innovants. Ceci représente la resignification de la théorie et de la praxis managériales, intégrant des outils méthodologiques avec une approche transpersonnelle et renforçant la prise de décision éthique et stratégique (Cascio, 2020 ; Drucker, 2014 ; Porter, 2008 ; Romero, 2022).

Catégorie : Méthode Stella de la liberté organisationnelle. L'assistant pédagogique a démontré l'application progressive du Méthode Stella en intégrant ses six phases : Silence Intérieur, Transcen-



dance, Élévation Vibrationnelle, Libération, Lumière de l'Âme et Action Consciente ([Fiche Ethnographique 3, Fundaunamor, 2025, p. 9](#)). Ces pratiques ont favorisé la résilience, l'autogestion, la cohérence éthique et une culture de confiance. Ceci a consolidé la resignification de la théorie et de la praxis managériales technique vers un leadership conscient, autonome et orienté vers un but collectif ([Cascio, 2020](#) ; [Pereira, 2016](#) ; [Romero et Piña, 2024](#) ; [Wilber, 1990](#)).

Discussion

Analyse, discussion et mise en contraste des résultats : resignification de la théorie et de la praxis managériales dans des environnements BANI

Gestion Éducative Consciente : Éthique, pleine conscience et innovation. Les trois niveaux de management ont mis en évidence la resignification de la théorie et de la praxis managériales axée sur l'éthique et la pleine conscience, en réponse à la fragilité et à la complexité de l'environnement BANI. Le coordinateur a aligné les objectifs sur les valeurs institutionnelles, l'enseignante a promu des décisions humanisées et l'assistant pédagogique a appliqué la pleine conscience dans les processus techniques. Ces résultats reflètent la resignification de la praxis managériale, remplaçant des modèles réactifs par une conscience réflexive ([Cascio, 2020](#) ; [Hernández et al., 2014](#) ; [Denzin & Lincoln, 2017](#)).

Développement Humain Organisationnel : bien-être et communication assertive. La gestion à Fundaunamor a démontré une capacité de réponse face à la pression, une résilience grâce à la coopération et une application de l'innovation méthodologique face à la complexité et à l'incertitude. Cela a mis en évidence que la resignification de la théorie et de la praxis managériales a permis de transformer l'incertitude en opportunité, consolidant un leadership adaptatif et émotionnellement intelligent ([Cascio, 2020](#) ; [Cobo, 2023](#)).

79

Environnements BANI : résilience et adaptabilité. Le coordinateur a intégré des pratiques contemplatives, l'enseignante a harmonisé l'être, le ressentir et l'agir, et l'assistant pédagogique a appliqué la conscience transpersonnelle dans les décisions éthiques. Cette intégration a configuré la resignification de la théorie et de la praxis managériales vers un leadership transpersonnel, renforçant la cohérence intérieure et l'autogestion face aux environnements BANI ([Cascio, 2020](#) ; [Wilber, 1990](#) ; [Torralba, 2010](#) ; [Romero et Piña, 2024](#)).

Administration éducative transpersonnelle consciente (AETC) : finalité, autogestion et connexion intérieure. Les pratiques de l'AETC ont été intégrées à tous les niveaux, orientant la gestion vers un objectif de développement humain intégral. Ceci a conduit à une resignification de la théorie et de la praxis managériales, les ancrant dans l'autonomie, l'autorégulation et un alignement profond avec les valeurs ([Cascio, 2020](#) ; [Wilber, 2005](#) ; [Romero, 2022](#)).

Neuro-intelligence transpersonnelle : autorégulation émotionnelle et leadership empathique. Les managers ont appliqué la respiration consciente, la pleine conscience (mindfulness) et la gestion émotionnelle pour maintenir l'équilibre face à l'anxiété et à la non-linéarité. Ce résultat confirme que la resignification de la théorie et de la praxis managériales intègre la neuroscience et la conscience éthique, renforçant l'empathie et la prise de décision stratégique ([Cascio, 2020](#) ; [Goleman, 2020](#) ; [Pascual, 2001](#) ; [Siegel, 2020](#)).

Comportement organisationnel : relations horizontales et cohésion. Il a été démontré que les relations horizontales et la communication empathique atténuait l'inintelligibilité et la fragilité de l'environnement BANI. Ceci illustre la resignification de la théorie et de la praxis managériales vers un



leadership collaboratif et distribué, renforçant la confiance collective et la coopération institutionnelle (Cascio, 2020 ; Mintzberg, 2017 ; Robbins & Judge, 2018 ; Salas, Rico, & Passmore, 2017).

Apprentissage organisationnel : communautés de pratique et apprentissage continu. Les trois niveaux de management ont promu des communautés de pratique (CoP) et des espaces de co-apprentissage qui ont soutenu la résilience institutionnelle face à la non-linéarité et à la complexité. Ceci caractérise la resignification de la théorie et de la praxis managériales comme un processus d'apprentissage conscient et collaboratif, alignant la gestion éducative avec l'innovation et l'adaptation à l'environnement BANI (Cascio, 2020 ; Senge, 2006 ; Nonaka & Takeuchi, 2019 ; Argyris, 1999).

Boîte à outils pour la gestion éducative : innovation et compétences conscientes. L'utilisation de méthodologies actives, de matrices éthiques et de protocoles d'auto-connaissance a permis d'affronter la volatilité et l'anxiété des environnements BANI avec une créativité éthique. Cela reflète la resignification de la théorie et de la praxis managériales, intégrant l'innovation, une approche transpersonnelle et l'amélioration continue (Cascio, 2020 ; Drucker, 2014 ; Porter, 2008 ; Romero, 2022).

Méthode Stella de la liberté organisationnelle : leadership éthique et action consciente. Enfin, l'intégration du Silence Intérieur, de la Transcendance, de l'Élévation Vibrationnelle, de la Libération, de la Lumière de l'Âme et de l'Action Consciente a permis de gérer la fragilité, la complexité et l'incertitude BANI. Ceci représente la resignification de la théorie et de la praxis managériales, consolidant un leadership éthique, autonome et orienté vers un but, harmonisant l'individuel et l'institutionnel (Cascio, 2020 ; Pereira, 2016 ; Wilber, 2005 ; Romero et Piña, 2024).

80

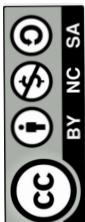
En conséquence, à partir de la systématisation ethnographique aux trois niveaux de Fundaunamor, s'est développée la Théorie Substantive de l'Administration Éducative Transpersonnelle Consciente (AETC), démontrant que les leaders ont intégré la finalité, l'autogestion, la connexion intérieure, la neuro-intelligence transpersonnelle et un leadership éthique et empathique. De même, ces pratiques, conjuguées à la pleine conscience, à la coopération horizontale, à l'apprentissage organisationnel et à la Méthode Stella de la Liberté Organisationnelle, ont transformé la gestion vers un modèle conscient, humanisé et adaptatif face à la fragilité, l'anxiété, la non-linéarité et l'inintelligibilité des environnements BANI (Fiches Ethnographiques 1, 2 et 3, 2025 ; Cascio, 2020 ; Wilber, 1990 ; Romero, 2022 ; Romero et Piña, 2024 ; Goleman, 2020 ; Senge, 2006).

Conclusions

En résumé, l'application de l'Administration Éducative Transpersonnelle Consciente (AETC) a permis la resignification de la théorie et de la praxis managériales au sein de Fundaunamor, en favorisant un leadership éthique, la pleine conscience et la résilience dans des environnements BANI. Cette transformation s'est appuyée sur des stratégies orientées vers le développement humain intégral, la communication empathique et la collaboration institutionnelle. De même, l'intégration de la Méthode Stella de la Liberté Organisationnelle a renforcé la cohérence éthique, l'autogestion et l'adaptabilité consciente. Dans l'ensemble, les résultats mettent en évidence une gestion plus humaine, consciente et durable, dont les contributions sont transférables à d'autres contextes organisationnels et constituent une base pour de futures recherches dans des scénarios complexes et changeants.

Confidentialité : Non applicable.

Financement : Ce travail n'a reçu aucun type de financement.



Déclaration sur l'utilisation de l'intelligence artificielle : L'autrice du présent article déclare ne pas avoir utilisé l'intelligence artificielle pour son élaboration.

Références

- Argote, L. & Miron-Spektor, E. (2011). Organizational learning: From experience to knowledge. *Organization Science*, 22(5), 1123–1137. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0621>
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. 2da edición, Editorial Wiley.
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5, 69-87. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671304/RIEJS_5_4.pdf?sequence=1
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. 6th ed. Jossey-Bass. DOI:10.1002/9781119281856
- Cascio, W. F. (2018). *Managing human resources*. 11 ed. Editorial McGraw-Hill Education.
- Cascio, W. F. (2020). Leading in a BANI world: Managing anxiety and complexity in organizations. *Journal of Organizational Behavior Studies*, 45(3), 210–225. <https://doi.org/10.1002/job.2487>
- Chiavenato, I. (2017). *Gestión del talento humano* (10.ª ed.). McGraw-Hill.
- Cobo, C. et Morave, J. (2023). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. UBE colección Transmedia.
- Creswell, J. & Poth, Ch. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522–537. <https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202135>
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE handbook of qualitative research*. 5th ed. Sage Publications.
- Doria, C. (2021). *Inteligencia transpersonal y conciencia expandida*. Gaia Ediciones
- Drago-Severson, E. (2012). *Helping Educators Grow: Strategies and Practices for Leadership Development*. Harvard Education Press.
- Drucker, P. (2014). *Innovation and entrepreneurship*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315747453>
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Ediciones Pedagógicas Chilenas
- Edmondson, A. (2012). Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy. Wiley.
- Ficha Etnográfica 1, (2025). *Entrevista realizada al Coordinador de diplomado, Alta gerencia*. Fundación



Internacional Universidad del Amor (Fundamamor), Documento confidencial.

Ficha Etnográfica 2, (2025). *Entrevista realizada al Docente, Gerencia Lider.*, Fundación Internacional Universidad del Amor (Fundamamor), Documento confidencial.

Ficha Etnográfica 3, (2025). *Entrevista realizada al Auxiliar Docente, Gerencia Técnica.* Fundación Internacional Universidad del Amor (Fundamamor), Documento confidencial.

Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project.* 2nd ed. Sage Publications.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Paidós.

Fundación Internacional Universidad del Amor, (FUNDAMAMOR), (2019, 29 de septiembre). <https://funiversidaddelamor.wordpress.com/>

García, B. C, Castro, K., Bravo, J., Zomoza, C. et Cool, E. (2023). *Desarrollo organizacional y su proceso de gestión en las instituciones educativas.* *Revista científico - profesional*, 8(7), 198-218. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiatNLD9eqQAxUDSzABHSmoNIEQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F9234494.pdf&usg=AOvVaw1rcUG6kucYpOEArL7Pl3s5&opi=89978449>

82

Goleman, D. (2020). *Emotional intelligence 2.0: Leading with empathy in a complex world.* Bantam Books.

Heifetz, R. A., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world.* Harvard Business Press.

Hernández, R., Fernández, C. et Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* 6th ed. Mc-Graw Hill.

Immordino, Ma. & Damasio, A, (2007). *Sentimos, luego aprendemos: la relevancia de la neurociencia afectiva y social para la educación.* Compilación de revistas Sociedad Internacional de Mente, Cerebro y Educación y Blackwell Publishing, In. 1(1). <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

Kvale, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing.* 2nd ed. Sage Publications.

Llinás, R. (2003). *El cerebro y el mito del yo.* Norma.

Lussier, R. N. & Achua, C. F. (2022). *Leadership: Theory, application, & skill development.* 7th ed. Cengage Learning.

Marquardt, M. J. (2011). *Building the learning organization: Mastering the five elements for corporate learning.* 3rd ed. Nicholas Brealey Publishing.

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* 3rd ed. Sage Publications.

Mintzberg, H. (2017). *Managing the myths of health care.* Berrett-Koehler.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2019). *The wise company: How companies create continuous innovation.*



Oxford University Press.

Pascual, L. A. (2001). El cerebro que toca música y es cambiado por ella. *Revista Ann N y Acad Sci.* 930:315-29. DOI: 10.1111/j.1749-6632. 2001.tb05741.

Pennel, L. (2023). *Liderazgo transformacional en educación: un enfoque integral para el éxito educativo.* <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28815.56489>

Pereira, L. (2016). *Sistematización Etnográfica.* Fondo Editorial UNERMB.

Porter, M. (2008). *On competition.* Harvard Business Review Press.

Robbins, S. & Judge, T. (2018). *Organizational behavior.* 18th ed. Pearson.

Rodríguez, D. et Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, 24(46). 73-90. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiLrr6L38WRAxXoGTQIHcKJN0YQFnoECBsQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.pucp.edu.pe%2Findex.php%2Feducacion%2Farticle%2Fview%2F12245&usg=AOvVaw15lyqy8b9gz8FPLz1MUHIC&opi=89978449>

Román, C. K., Calderón, C. J., Alcívar, T. C. & Calderón, Ch. Ma. (2025). Liderazgo transformacional y su impacto en la innovación educativa en Ecuador: una revisión sistemática. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1630004>

Romero, B. (2022). Competencias interpersonales de la inteligencia emocional. Caso: Complejo Petroquímico Ana María Campos del Municipio Miranda, Venezuela. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3(6), 61-70. <https://doi.org/10.59654/fzjtpj44>

Romero, L. B. L. et Piña, B. M. E. (2024). Administración transpersonal: la nueva tendencia en el mundo empresarial. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 199-207. DOI: 10.59654/an7cx668

Rondón, M et Ammar, M. (2016). Gestión del talento humano en organizaciones educativas. *Revista de Investigación*, 40(88), 148-165. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142016000200008

Salas, E, Rico, R, y Passomre, J. (2017). *El manual Wiley de la psicología del trabajo en equipo y los procesos colaborativos.*

Scharmer, O. C. (2009). *Theory U: Leading from the future as it emerges.* Berrett-Koehler Publishers.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization.* Corona.

Siegel, D. J. (2020). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (3rd ed.). Guilford Press.

Spradley, J. P. (2016). The ethnographic interview (Revised ed.). Waveland Press.

Spreitzer, G. M., & Cameron, K. S. (2012). *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship.* Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.001.0001>

Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual.* Herder.



Tshetshe, N. (2025). *Recognising "being" in the BANI world*. ResearchGate Preprint. https://www.researchgate.net/publication/388200795_Recognising_Being_in_the_BANI_world

Wilber, K. (1990). *El espectro de la conciencia*. Kairós.

Zohar, D y Marshall, I. (2000). *El liderazgo espiritual*. Editorial Bloomsbury.

Date de réception de l'article : 1er octobre 2025.

Date d'acceptation de l'article : 29 octobre 2025.

Date d'approbation pour maquettage : 5 novembre 2025.

Date de publication : 10 janvier 2026.

Notes sur l'auteur

* Beisy Lisbeth Romero Lizardo est docteure en Sciences de Gestion de l'Université Latino-américaine et des Caraïbes. Elle est titulaire d'un doctorat (PhD) en Resignification de la Théorie et de la Praxis Managériales de l'Université Yacambú, ainsi que d'une certification de Coach Ontologique Organisationnel délivrée par l'Institut de Coaching International. Elle occupe le poste de Coordinatrice et Chef de l'Administration au sein de la Fondation Internationale Université de l'Amour. Courriel : beisyr1310@gmail.com

Indicateurs de gestion et prise de décision dans les unités éducatives nationales de Maracaibo, Venezuela

Indicadores de gestión y la toma de decisiones en unidades educativas nacionales de Maracaibo, Venezuela



Deinny José Puche Villalobos *
Université Centrale du Venezuela



Savier Fernando Acosta Faneite**
Université de Zulia, Maracaibo, Venezuela

Résumé

Cette étude a analysé la relation entre les indicateurs de gestion et la prise de décision dans des établissements d'enseignement national de Maracaibo, au Venezuela. Suivant une approche quantitative et une portée corrélationnelle, 48 cadres et 72 enseignants ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire valide et fiable (0,98). L'analyse a révélé une corrélation positive significative dans les deux groupes, mais avec une intensité différente. Pour les cadres, la relation est forte (coefficients de 0,888), indiquant qu'améliorer les indicateurs de gestion augmente notablement l'efficacité décisionnelle. Pour les enseignants, la corrélation est modérée (coefficients de 0,690), ce qui suggère une influence moins prononcée, probablement en raison de différences dans leur rôle et leur perception au sein du processus. On conclut que la relation existe de manière significative, mais sa force varie selon la perspective du groupe.

85

Mots-clés : Indicateurs de gestion, management, Maracaibo, prise de décision, Venezuela.

Resumen

El estudio se centró en determinar la relación entre los indicadores de gestión y la toma de decisiones en unidades educativas de Maracaibo, Venezuela. Los procedimientos metodológicos fueron guiados por el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo, tipificado con nivel descriptivo y alcance correlacional. La muestra seleccionada para el estudio fue de 48 directivos y 72 docentes de unidades educativas nacionales de Maracaibo. Se aplicó como técnica de recolección de datos, la encuesta, mediante un cuestionario dicotómico. Para los docentes, la correlación es moderada (coeficiente de 0.690), lo que sugiere que, aunque también influye en la toma de decisiones, el impacto es menos pronunciado, posiblemente debido a diferencias en las percepciones y el rol de los docentes en el proceso decisional. Concluyendo que tanto los directivos como los docentes coinciden en que existe una relación significativa entre los indicadores de gestión y la toma de decisiones.

Palabras clave: Rendimiento académico, Sistemas de información, Métodos de enseñanza, Procesos de aprendizaje, Procesos de aprendizaje.

Comment citer cet article (APA) : Puche, V. D. J. et Acostam F. S. F. (2024). Évaluation de la performance académique par l'application des TIC dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 85-102. DOI: <https://doi.org/10.59654/v81yb947>



Introduction

Être bien informé est fondamental pour prendre des décisions éclairées, en particulier dans des environnements complexes et changeants comme celui de l'éducation, car l'information permet de prendre des décisions, d'analyser le contexte de manière objective, d'identifier les problèmes et les opportunités, et d'évaluer les conséquences possibles de différentes actions. De même, elle facilite l'adoption de solutions basées sur des données et des preuves réelles, ce qui augmente la probabilité de succès et minimise les risques.

En ce sens, [Acosta et Barreto \(2023\)](#) indiquent que dans un monde de plus en plus interconnecté, une information précise et actualisée permettra également d'anticiper les changements de l'environnement et d'ajuster les stratégies en temps réel pour s'adapter aux nouvelles tendances. La prise de décision informée garantit que les ressources sont utilisées de manière efficace, que les mesures adoptées aient un impact positif, que les résultats soient optimisés et que les solutions utilisées soient durables.

De leur côté, [Pacheco et al. \(2018\)](#) considèrent que l'information est l'axe qui guide la prise de décision, assurant que celles-ci soient cohérentes, fondées et alignées avec les objectifs à long terme, que ce soit dans l'éducation, les affaires ou tout autre domaine. C'est pourquoi [Alvares \(2021\)](#) considère que connaître les indicateurs de gestion éducative est important pour la prise de décision, car ils fournissent une vision claire et objective de la performance des institutions éducatives.

86

Les indicateurs permettent de mesurer et d'évaluer des aspects importants tels que la qualité de l'enseignement, les résultats académiques des étudiants, l'efficacité dans l'utilisation des ressources et la satisfaction de la communauté éducative. En effet, en disposant de ces données, les responsables et les administrateurs peuvent identifier les domaines d'amélioration et les points forts, ce qui leur facilite la prise de décisions éclairées pour optimiser les processus et les résultats.

Dans ce cadre, [Camacho et al. \(2021\)](#) soulignent que les indicateurs de gestion éducative fournissent une base solide pour planifier des stratégies à différentes échéances. Cela s'explique par le fait qu'ils facilitent la définition d'objectifs réalisables, l'adaptation des politiques et la focalisation des actions qui ont un impact direct sur l'amélioration de la qualité éducative. Pour [Del Rocío et al. \(2019\)](#), les indicateurs de gestion jouent un rôle fondamental pour mesurer la performance des institutions et des programmes académiques, ainsi que pour orienter la prise de décision vers l'amélioration continue. Ces indicateurs permettent d'évaluer des aspects importants tels que la qualité de l'enseignement, l'efficacité des processus administratifs, le bien-être des étudiants et l'utilisation efficace des ressources.

[Fonseca et al. \(2024\)](#) soulignent qu'au niveau mondial, l'utilisation et la reconnaissance des indicateurs de gestion éducative ont renforcé la transparence et la reddition de comptes dans l'administration scolaire. De même, ces indicateurs ont permis de fonder les décisions sur une information objective, facilitant ainsi le fait que les institutions justifient leurs actions face à la communauté éducative et aux entités de régulation, démontrant leur engagement envers l'amélioration continue et le développement intégral des étudiants.

En ce sens, l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture ([Unesco, 2022](#)) signale que la présentation et l'utilisation d'indicateurs de gestion éducative au niveau mondial sont fondamentales pour garantir une éducation de qualité, inclusive et équitable dans tous les contextes.



C'est pourquoi cet organisme promeut la collecte et l'analyse de données éducatives à travers des organismes tels que l'Institut de Statistique de l'Unesco (UIS), qui génère des indicateurs globaux pour évaluer les progrès vers les objectifs éducatifs, comme ceux établis dans les Objectifs de Développement Durable (ODD), en particulier l'ODD 4, qui se concentre sur l'éducation de qualité.

D'autre part, l'[Unesco \(2019\)](#) souligne que l'utilisation d'indicateurs éducatifs permet aux pays de surveiller des aspects tels que l'accès à l'éducation, l'équité, l'efficacité des systèmes éducatifs et les résultats d'apprentissage. Ces indicateurs permettent de comparer les performances entre différents pays et régions, aidant à identifier les écarts et les domaines d'intervention prioritaires. À travers ses rapports, l'Unesco présente une vision globale des défis et des avancées dans le secteur éducatif, en s'appuyant sur ces indicateurs clés. Elle souligne également que l'accès à des données précises et fiables est essentiel pour la prise de décisions éclairées aux niveaux politique et administratif.

Cependant, selon l'[Unesco \(2019\)](#), en Amérique latine, ces indicateurs sont présentés de manière structurée, s'organisant en catégories telles que l'accès et la couverture, la qualité éducative, l'efficience, l'équité et les résultats d'apprentissage. Ils incluent à la fois des indicateurs quantitatifs, comme les taux de scolarisation et les résultats aux tests standardisés, et des indicateurs qualitatifs, via des enquêtes de satisfaction auprès des étudiants et des enseignants. Il est courant d'utiliser des données désagrégées par genre, localisation géographique et contexte socio-économique pour identifier les écarts et les inégalités.

C'est pourquoi cette organisation considère que ces indicateurs sont généralement publiés dans des rapports annuels élaborés par les ministères de l'éducation et les organismes internationaux, permettant des comparaisons entre les pays et une focalisation sur les résultats d'apprentissage, notamment à travers des évaluations standardisées telles que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). De même, des indicateurs de gestion institutionnelle sont inclus, tels que la formation des enseignants et les infrastructures scolaires, ce qui est fondamental pour évaluer l'efficience et l'efficacité du système éducatif.

87

Dans le contexte vénézuélien, la mise en œuvre d'indicateurs de gestion revêt une importance particulière pour promouvoir la qualité éducative nationale. Cependant, le système éducatif vénézuélien fait face à des défis tels que des ressources limitées, une forte rotation des enseignants et l'inégalité des opportunités éducatives. En ce sens, [Acosta et Barrios \(2023\)](#) soutiennent que pour contrer cela, une gestion efficace des institutions éducatives est nécessaire pour évaluer la performance et prendre des décisions stratégiques. C'est pourquoi les indicateurs de gestion sont un outil important à cette fin, car ils fournissent une vision quantitative et qualitative de l'état de l'institution et permettent d'identifier les domaines d'amélioration.

De plus, [Prieto et al. \(2022\)](#) soulignent l'importance de l'éthique dans la gestion, car c'est un outil essentiel pour améliorer la qualité de l'éducation dans les institutions éducatives. De même, [Puche et Acosta \(2024\)](#) signalent qu'il est nécessaire de surmonter les défis existants et d'obtenir l'engagement de tous les acteurs impliqués pour atteindre des résultats durables dans les institutions vénézuéliennes.

De leur côté, diverses faiblesses dans la gestion scolaire ont été observées dans les unités éducatives nationales de la municipalité de Maracaibo. L'une des premières est le manque de clarté dans les objectifs institutionnels, ce qui génère une planification désorganisée et peu alignée sur les besoins réels de l'école. Cela peut se traduire par des décisions impulsives ou arbitraires, qui ne répondent pas à



une analyse approfondie de la situation. De plus, l'inefficacité dans l'utilisation des ressources, tant humaines que financières, est courante. Sans la référence d'indicateurs, les responsables attribuent le personnel ou le budget de manière inadéquate, ce qui génère du gaspillage des ressources ou leur manque dans des domaines fondamentaux pour le fonctionnement et l'amélioration de l'institution.

De même, une faible capacité à identifier et à corriger les problèmes structurels au sein de l'organisation a été observée. L'absence de suivi des indicateurs complique la détection précoce des défaiillances, ce qui conduit à une gestion réactive plutôt que préventive. Cela peut résulter en un environnement scolaire désorganisé, avec des problèmes récurrents et une faible motivation tant chez les enseignants que chez les étudiants.

Des problèmes de communication au sein de l'institution se présentent également. L'absence d'indicateurs entrave la communication efficace entre les différents niveaux de gestion et entre le personnel, affectant la cohésion et la collaboration dans le travail. Cela conduit à des difficultés dans l'évaluation de la performance, car sans mesures, il est compliqué d'évaluer le rendement des étudiants et du personnel, empêchant l'identification des domaines nécessitant une amélioration.

Enfin, une résistance au changement est observée, où les membres de l'institution ont tendance à se montrer réticents face aux nouvelles initiatives ou améliorations. Cette résistance est due au manque de données concrètes justifiant la nécessité de mettre en œuvre des changements, car l'absence d'indicateurs de gestion dans les unités éducatives nationales de Maracaibo génère une série de situations qui impactent négativement leur performance et leur efficacité. C'est pourquoi l'étude s'est concentrée sur la détermination de la relation entre les indicateurs de gestion et la prise de décision dans les unités éducatives nationales de Maracaibo, au Venezuela.

88

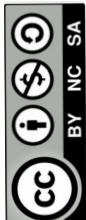
Fondement théorique

Indicateurs de gestion

Ce sont des outils fondamentaux qui permettent de mesurer, d'évaluer et de suivre la performance, l'efficience et la qualité des processus éducatifs dans les institutions. Selon [Ramírez et Quesada \(2019\)](#), leur objectif principal est de fournir une information précise et objective sur l'état actuel de divers aspects de l'éducation, afin de prendre des décisions fondées qui favorisent l'amélioration continue. Ces indicateurs facilitent également l'identification des forces et des faiblesses dans la gestion, permettant une approche stratégique pour résoudre les problèmes et optimiser les ressources.

D'après [Sánchez \(2020\)](#), parmi les caractéristiques particulières des indicateurs de gestion éducative se trouve leur capacité à être pertinents et directement liés aux objectifs clés de l'institution. De plus, ils doivent être mesurables en termes quantitatifs ou selon des critères clairs d'évaluation qualitative, ce qui permet une interprétation cohérente. Leur comparabilité est un autre aspect notable, car elle facilite l'analyse des tendances dans le temps ou entre différentes institutions éducatives. De même, leur spécificité assure qu'ils soient concentrés sur des aspects concrets et pertinents pour la gestion.

Parmi les exemples courants de ces indicateurs figurent le taux de rétention des étudiants, qui mesure la proportion d'élèves poursuivant leurs études dans la même institution, et le nombre moyen d'inscriptions, qui évalue la quantité d'étudiants inscrits par rapport à la capacité de l'institution. Selon [Ferreiro et al. \(2020\)](#), certains indicateurs clés sont liés aux résultats académiques, notamment les résultats obtenus dans des évaluations nationales ou internationales. De plus, ils soulignent l'importance des indicateurs liés à l'infrastructure, tels que le nombre de salles de classe, de laboratoires ou



de ressources technologiques disponibles par étudiant. Enfin, ils mettent en avant l'importance de la formation des enseignants, mesurée par le pourcentage de professeurs impliqués dans des programmes de formation continue.

Prise de décision

Selon [Mendoza et Technologys \(2022\)](#), il s'agit d'un processus dynamique et stratégique dans lequel les acteurs du domaine éducatif, tels que les cadres, les enseignants et les communautés scolaires, examinent des informations clés et évaluent les alternatives existantes pour choisir les actions les plus appropriées afin de faciliter la réalisation des objectifs éducatifs fixés. Cette approche vise à répondre aux besoins de l'institution, à maximiser l'utilisation des ressources disponibles, à favoriser un environnement d'apprentissage propice et à garantir des normes élevées de qualité éducative.

Selon [Barzaga et al. \(2019\)](#), le processus de prise de décision dans les institutions éducatives se distingue par son ampleur, intégrant des dimensions administratives, pédagogiques et communautaires. Ce processus inclut des décisions opérationnelles, comme l'organisation des emplois du temps et la répartition des ressources, jusqu'aux décisions stratégiques axées sur la mise en œuvre de projets éducatifs, la rénovation des programmes d'études et la promotion de politiques d'inclusion. De plus, ils affirment que ce processus s'appuie sur l'utilisation de données et de preuves pour minimiser la marge d'erreur et maximiser les bénéfices pour toute la communauté éducative. Il inclut également la participation active des différents acteurs scolaires pour garantir que les décisions soient inclusives, légitimes et reflètent les besoins et les attentes des étudiants, des enseignants et des familles.

Méthodologie

89

La méthodologie de la présente étude s'est fondée sur les procédures du paradigme positiviste. Selon [Hernández et Mendoza \(2023\)](#), celui-ci se caractérise par son accent sur l'objectivité, la systématичité et la vérification empirique des hypothèses avancées. Ce paradigme priorise la quantification et l'analyse rigoureuse des relations causales et corrélationnelles, ce qui s'avère pertinent pour examiner, de manière concrète, comment les indicateurs de gestion influencent les processus de prise de décision dans les unités éducatives nationales de Maracaibo. Ainsi, l'étude a été conçue pour répondre au besoin de comprendre ces dynamiques d'une perspective méthodologique structurée et fiable.

En accord avec ce paradigme, une approche quantitative a été adoptée. Selon [Arias \(2016\)](#), elle permet une compréhension approfondie des phénomènes étudiés à partir de la perspective des sujets impliqués. Cette approche s'est avérée idoine pour explorer les perceptions et expériences tant des enseignants que des cadres concernant les indicateurs de gestion et leur lien avec les décisions stratégiques dans leurs contextes professionnels. Grâce à cette approche, l'analyse interprétative des interactions et pratiques observées a été privilégiée, permettant de saisir la complexité des dynamiques institutionnelles.

L'étude a été classée comme recherche fondamentale. Ce type de recherche est essentiel car il se concentre sur la création de connaissances théoriques et une compréhension plus profonde d'un phénomène, plutôt que sur son application pratique directe. Sur le plan du niveau descriptif, selon [Arias \(2016\)](#), son but est de détailler les caractéristiques et manifestations des indicateurs de gestion dans les unités éducatives. Cette recherche s'est centrée sur l'identification de modèles et tendances fournissant une image claire des pratiques liées à la prise de décision. De plus, elle s'inscrit dans un cadre corrélationnel. Selon [Hernández et Mendoza \(2023\)](#), celui-ci vise à déterminer le degré d'asso-



ciation entre les indicateurs de gestion et les processus décisionnels, fournissant un cadre analytique robuste pour comprendre comment ces variables interagissent.

L'échantillon a été intentionnel et composé de 72 enseignants et 48 cadres d'Unités Éducatives Nationales affiliées aux Centres de Développement de la Qualité Éducative (CDCE) de Maracaibo. Ces instances sont des structures régionales décentralisées dont l'objectif est d'orienter la politique éducative régionale pour garantir le droit à l'éducation et la qualité de l'éducation.

Pour la sélection des enseignants, le critère d'inclusion était d'être en service actif pendant la période de l'étude, d'avoir au moins deux ans d'expérience dans l'unité éducative nationale et de participer à des processus liés à la planification et à la gestion scolaire. Concernant les cadres, il était indispensable d'exercer des fonctions administratives ou de leadership, d'avoir au moins deux ans d'expérience en gestion éducative et d'être impliqués dans la prise de décision stratégique ou pédagogique.

L'étude a strictement respecté les considérations éthiques nécessaires pour garantir l'intégrité et la protection des participants. Le consentement éclairé de chacun a été obtenu, assurant leur participation volontaire et en leur expliquant clairement les objectifs de l'étude, l'usage exclusif des données à des fins académiques et la confidentialité absolue des informations recueillies. De même, la vie privée des participants a été protégée, en omettant toute donnée permettant leur identification.

90

Pour la collecte des données, l'enquête par questionnaire a été utilisée, mettant en œuvre un instrument dichotomique conçu pour capter des réponses affirmatives ou négatives reflétant la perception des participants. Celui-ci a été envoyé aux sujets via WhatsApp et courriel. Le traitement a été réalisé avec le programme statistique SPSS 27 et s'est déroulé en deux étapes. Dans un premier temps, des techniques de statistique descriptive ont été appliquées, permettant d'organiser les informations en tableaux de fréquences, ce qui a facilité la visualisation de la distribution des réponses et des tendances prédominantes.

Ensuite, des techniques de statistique inférentielle ont été employées pour déterminer le niveau de corrélation entre les indicateurs de gestion et les processus de prise de décision. Cette analyse a permis d'identifier des associations significatives entre les variables, fournissant une base solide pour interpréter les résultats et établir des conclusions fondées.

Résultats

Tableau 1

Indicateurs de qualité éducative

Indicateurs	Questions	Options de réponse							
		Directeurs				Enseignants			
		Oui		Non		Oui		Non	
		Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Rendement académique	Considérez-vous que le rendement académique s'est amélioré au cours de la dernière année ?	16	33.3	32	66.7	23	31.9	49	68.1
	Pensez-vous que les stratégies mises en œuvre contribuent au rendement académique ?	15	31.2	33	68.8	30	41.7	42	58.3

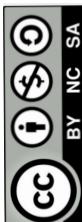


Tableau 1 (Cont.)

Taux de réussite	Pensez-vous que le taux de réussite des étudiants augmente avec le temps ?	32	66.7	16	33.3	52	72.2	20	27.8
	Pensez-vous que les programmes de soutien scolaire influencent l'amélioration du taux de réussite ?	38	79.2	10	20.8	50	69.4	22	30.6
Taux d'abandon scolaire	Considérez-vous que le taux d'abandon scolaire diminue avec le temps ?	42	87.5	6	12.5	18	25.0	54	7
	Croyez-vous que les stratégies institutionnelles contribuent à prévenir l'abandon scolaire ?	20	41.7	28	58.3	40	55.6	32	44.4

Note : Source les chercheurs (2025).

Le tableau 1 présente les résultats de la dimension des indicateurs de qualité éducative. On observe que, concernant le rendement académique, tant les cadres que les enseignants affichent une perception majoritairement négative. Seuls 33,3 % des cadres et 31,9 % des enseignants considèrent que le rendement académique s'est amélioré au cours de la dernière année, tandis que la majorité ne perçoit pas d'avancées significatives. De même, un pourcentage encore plus faible, soit 31,2 % des cadres et 41,8 % des enseignants, estime que les stratégies mises en œuvre contribuent à ce rendement. Ces résultats mettent en évidence la nécessité d'évaluer et de renforcer les stratégies pédagogiques afin de relever les défis dans ce domaine de manière plus efficace.

Concernant le taux d'approbation (réussite), les résultats sont plus encourageants. En effet, 66,7 % des cadres et 72,2 % des enseignants perçoivent une amélioration de ce taux au fil du temps. Par ailleurs, une majorité significative (79,2 % des cadres et 69,4 % des enseignants) reconnaît que les programmes de soutien scolaire ont eu une influence positive sur cet aspect. Cela reflète une perception optimiste des initiatives mises en place, soulignant la pertinence de ces programmes en tant que leviers clés de la réussite académique. Cependant, il est important d'en assurer la durabilité et l'amélioration continue.

91

En ce qui concerne le taux d'abandon scolaire, on observe des écarts notables entre les perceptions des cadres et celles des enseignants. Alors que 87,5 % des cadres indiquent une diminution du taux d'abandon, seulement 25 % des enseignants partagent ce point de vue. D'autre part, 41,7 % des cadres et 55,6 % des enseignants considèrent que les stratégies institutionnelles sont efficaces pour prévenir ce phénomène. Ce constat suggère la nécessité de renforcer la communication et la coordination entre les deux groupes afin d'aligner leurs perceptions et de travailler conjointement à des solutions efficaces.

Ainsi, les résultats révèlent une perception mitigée des indicateurs analysés. Bien que des progrès soient mis en évidence concernant le taux d'approbation, des défis significatifs persistent en matière de rendement académique et de prévention de l'abandon scolaire. Il est essentiel de réviser les stratégies actuelles, de favoriser le dialogue entre cadres et enseignants, et de consolider les initiatives porteuses afin d'obtenir un impact positif et durable sur les étudiants.

Tableau 2

Indicateurs d'efficience administrative

Indicateurs	Questions	Options de réponse							
		Directeurs				Enseignants			
		Oui		Non		Oui		Non	
		Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Relation étudiant-enseignant	Considérez-vous que la relation entre les étudiants et les enseignants est positive dans votre institution ?	18	37.5	30	62.5	22	30.6	50	69.4
	Pensez-vous que le soutien apporté par les enseignants favorise un meilleur lien avec les étudiants ?	48	100	0	0	62	86.1	10	13.9



Tableau 2 (Cont.)

Coût par étudiant	Pensez-vous que le coût par étudiant est correctement réparti en ressources éducatives ?	15	31.3	33	68.7	33	45.8	39	54.2
	Pensez-vous que le coût par étudiant reflète de manière efficace la qualité des services offerts ?	10	20.8	38	79.2	12	16.7	60	83.3
Délai de traitement administratif	Pensez-vous que le coût par étudiant reflète de manière efficace la qualité des services offerts ?	12	25	36	75	20	27.8	52	72.2
	Pensez-vous que les processus administratifs actuels accélèrent la gestion scolaire ?	8	16.7	40	83.3	10	13.9	62	86.1

Note : Source les chercheurs (2025).

Le Tableau 2, montre les résultats des indicateurs d'efficacité administrative, en ce qui concerne l'indicateur relation étudiant-enseignant se montrent des perceptions contrastées entre les directeurs et les enseignants. Seuls 37,5 % des directeurs considèrent que la relation est positive, tandis que 62,5 % pensent qu'elle ne l'est pas. Parmi les enseignants, cette perception est encore plus négative, avec 30,6 % qui évaluent la relation positivement et 69,4 % qui ne le font pas. Cependant, il existe un consensus encourageant sur le soutien fourni par les enseignants, puisque 100 % des directeurs et 86,1 % des enseignants reconnaissent que ce facteur contribue à renforcer les liens avec les étudiants. Ces données reflètent que, bien que les relations générales puissent être vues comme déficientes, les actions individuelles des enseignants ont un impact positif, ce qui souligne l'importance de renforcer ces pratiques et de promouvoir une plus grande interaction positive dans l'environnement institutionnel.

92

Concernant le coût par étudiant, les résultats indiquent une perception majoritairement négative. À peine 31,3 % des directeurs et 45,8 % des enseignants considèrent que ce coût est adéquatement réparti en ressources éducatives. Encore plus préoccupant est que seuls 20,8 % des directeurs et 16,7 % des enseignants croient que le coût reflète de manière efficace la qualité des services offerts. Ces chiffres démontrent la nécessité d'évaluer comment les ressources financières sont allouées et utilisées au sein de l'institution pour garantir qu'elles contribuent à améliorer la qualité éducative perçue par toute la communauté scolaire.

En analysant le délai de traitement administratif, tant les directeurs que les enseignants s'accordent à dire que les processus actuels ne sont pas adéquats. Seuls 25 % des directeurs et 27,8 % des enseignants croient que les délais pour effectuer les démarches sont raisonnables. De plus, un pourcentage encore plus faible, 16,7 % des directeurs et 13,9 % des enseignants, considère que les processus administratifs accélèrent la gestion scolaire. Cela reflète une perception d'inefficacité qui pourrait avoir un impact négatif sur le fonctionnement institutionnel, ce qui souligne la nécessité de simplifier et de moderniser ces procédures.

Les résultats indiquent que les institutions éducatives sont confrontées à des défis significatifs en ce qui concerne l'amélioration des relations entre les étudiants et les enseignants, la répartition et l'efficience du coût par étudiant et l'optimisation des processus administratifs. Ces résultats indiquent des domaines importants pour intervenir, en mettant en œuvre des stratégies qui favorisent un environnement scolaire plus positif, une gestion financière plus transparente et efficace, et une administration plus agile permettant une meilleure performance de l'ensemble de la communauté éducative.



Tableau 3

Indicateurs d'innovation éducative

Indicateurs	Questions	Options de réponse							
		Directeurs				Enseignants			
		Oui		Non		Oui		Non	
		Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Utilisation de la technologie en classe	Considérez-vous que la technologie est utilisée de manière efficace dans les activités de la classe ?	18	37,5	30	62,50	22	30,6	50	69,4
	Pensez-vous que l'utilisation de la technologie en classe améliore l'apprentissage des étudiants ?	48	100	0	79,2	72	100	0	0
Formation des enseignants à l'innovation	La formation sur les stratégies innovantes pour l'enseignement est-elle encouragée ?	10	20,8	38	79,2	20	27,8	52	72,2
	Pensez-vous que les formations à l'innovation sont utiles pour la pratique enseignante ?	48	100	0	0	72	100	0	0
Projets innovants mis en œuvre	Des projets innovants ont-ils été mis en œuvre dans votre institution au cours de la dernière année ?	0	0	48	100	72	100	0	0
	Pensez-vous que les projets innovants bénéficient aux étudiants ?	48	100	0	0	72	100	0	0

Note : Source les chercheurs (2025).

Le Tableau 3, présente les résultats des Indicateurs d'Innovation Éducative, concernant l'utilisation de la technologie en classe, on observe que seulement 37,5 % des directeurs estiment que la technologie est utilisée de manière efficace dans les activités de classe, tandis que 62,5 % ne sont pas d'accord. Ensuite, 69,4 % des directeurs pensent qu'il en est ainsi et 30,6 % estiment que cela se produit. Parmi les enseignants, la perception est plus optimiste, bien qu'encore préoccupante, puisque seulement 50 % considèrent que la technologie est utilisée de manière adéquate. Cependant, tant les directeurs que les enseignants s'accordent à dire que l'utilisation de la technologie améliore l'apprentissage des étudiants, avec 100 % de réponses affirmatives. Cela met en évidence un paradoxe : bien que la mise en œuvre puisse ne pas être optimale, il existe un consensus sur le potentiel positif de la technologie dans le processus éducatif.

93

Concernant la formation des enseignants à l'innovation, les données indiquent que son encouragement est limité. Seuls 20,8 % des directeurs et 27,8 % des enseignants estiment que ce type de formation est encouragé dans leurs institutions, tandis que la majorité ne le perçoit pas ainsi (79,2 % des directeurs et 72,2 % des enseignants). Cependant, 100 % des deux groupes considèrent que les formations à l'innovation sont utiles pour la pratique enseignante, ce qui met en évidence la nécessité d'augmenter l'offre de ces formations pour renforcer leur impact positif dans le domaine éducatif.

En ce qui concerne les projets innovants mis en œuvre, des contrastes clairs sont identifiés. Alors que 100 % des enseignants indiquent que des projets innovants ont été mis en œuvre dans leurs institutions, 100 % des directeurs affirment le contraire. Cela pourrait suggérer un décalage entre les perspectives des deux groupes concernant ce qui est considéré comme un projet innovant. Cependant, tant les directeurs que les enseignants sont totalement d'accord (100 %) sur le fait que les projets innovants bénéficient aux étudiants, ce qui souligne leur pertinence dans le développement éducatif.

Les résultats reflètent une opportunité importante de renforcer les pratiques innovantes et technologiques dans l'environnement éducatif. Il est nécessaire d'améliorer l'efficacité de l'utilisation de la technologie en classe, d'encourager davantage de formations à l'innovation et de garantir que tant les directeurs que les enseignants partagent une vision commune des projets innovants et de leur mise en œuvre. Ces mesures peuvent contribuer à un environnement d'apprentissage plus moderne, inclusif et efficace.



Tableau 4

Indicateurs de participation étudiante

Indicateurs	Questions	Options de réponse							
		Directeurs				Enseignants			
		Oui		Non		Oui		Non	
		Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Taux de participation aux activités extrascolaires	Considérez-vous que la majorité des étudiants participent activement aux activités extrascolaires ?	20	41,7	28	58,3	18	25	54	75
	Pensez-vous que les activités extrascolaires proposées sont attrayantes pour les étudiants ?	20	41,7	28	58,3	16	22,2	56	77,8
Taux d'assiduité scolaire	Considérez-vous que le taux d'assiduité s'est amélioré avec le temps ?	0	0	48	100	0	0	72	100
	Croyez-vous que, au sein de l'institution, des efforts sont faits pour maintenir un taux d'assiduité scolaire élevé ?	10	20,8	38	79,2	20	27,8	52	72,2

Note : Source les chercheurs (2025).

94

Le Tableau 4 présente les résultats des indicateurs de bien-être étudiant. Concernant le taux de participation aux activités extrascolaires, les directeurs ont une perception partagée : 41,7 % considèrent que la majorité des étudiants participent activement à ces activités, tandis que 58,3 % ne le pensent pas. Parmi les enseignants, la perception est plus négative, puisque seulement 25 % considèrent que les étudiants participent activement, tandis que 75 % indiquent le contraire. De plus, concernant le fait que les activités extrascolaires proposées soient attrayantes pour les étudiants, un pourcentage similaire de directeurs (41,7 %) en convient, bien qu'aucun pourcentage clair ne soit rapporté parmi les enseignants. Ces données suggèrent la nécessité d'évaluer et de repenser les activités extrascolaires pour les rendre plus inclusives et motivantes, de manière à capturer l'intérêt d'un plus grand nombre d'étudiants.

Concernant le taux d'assiduité scolaire, il existe un consensus absolu entre les directeurs et les enseignants : 100 % des deux groupes considèrent que le taux d'assiduité ne s'est pas amélioré avec le temps. Cependant, lors de l'analyse de la contribution de l'institution au maintien d'un taux d'assiduité élevé, les opinions sont mitigées. Seuls 20,8 % des directeurs et 27,8 % des enseignants sont d'accord avec cette affirmation, tandis que 79,2 % des directeurs et 72,2 % des enseignants considèrent que les efforts ne sont pas suffisants à cet égard. Ces chiffres indiquent une perception d'inefficacité dans les stratégies mises en œuvre pour promouvoir l'assiduité scolaire, ce qui constitue un domaine prioritaire d'intervention institutionnelle.

En ce sens, les données montrent que la participation aux activités extrascolaires et l'assiduité scolaire nécessitent une attention urgente. Le manque d'intérêt pour les activités et la perception d'une stagnation du taux d'assiduité suggèrent la nécessité de revoir les stratégies actuelles et de travailler sur des initiatives plus inclusives, attrayantes et efficaces. Cela pourrait inclure la création d'activités extrascolaires alignées sur les intérêts des étudiants, ainsi que la mise en œuvre de programmes spécifiques pour motiver une assiduité régulière aux cours, renforçant ainsi le lien entre l'institution et sa communauté éducative.



Tableau 5

Coefficient de corrélation entre les indicateurs de gestion et la prise de décision selon les directeurs

Coefficients		Variables	Indicateurs de gestion	Prise de décision
Rho de Spearman	Indicateurs de gestion	Coeficiente de correlación	1	0,888**
		Sig. (bilateral)	-	0,000
		N	48	48
	Prise de décision	Coeficiente de correlación	0,888**	1
		Sig. (bilateral)	0,000	-
		N	48	48

Nota: Los autores (2025).

Le Tableau 5 présente l'analyse de la corrélation entre les indicateurs de gestion et la prise de décision, en utilisant le coefficient Rho de Spearman. Il montre une relation forte et positive entre les deux variables. La valeur du coefficient de corrélation est de 0,888, ce qui indique une corrélation positive élevée, c'est-à-dire que lorsque les indicateurs de gestion augmentent, la prise de décision augmente également. Cette relation est statistiquement significative, puisque la valeur de sig. (bilatérale) est de 0,000, ce qui signifie que la probabilité que cette corrélation soit le résultat du hasard est extrêmement faible. Avec un N = 48, soit 48 observations, on peut conclure qu'il existe une association très forte entre ces deux facteurs, ce qui suggère que l'amélioration des indicateurs de gestion pourrait avoir un impact direct sur la qualité ou l'efficacité de la prise de décision dans l'institution ou le contexte évalué.

95

En ce sens, l'analyse révèle que les indicateurs de gestion sont étroitement liés à la prise de décision, ce qui implique que les efforts pour améliorer la gestion dans l'organisation auront probablement un impact positif sur les processus de prise de décision. Cette conclusion souligne l'importance de renforcer les indicateurs de gestion dans le cadre d'une approche globale visant à optimiser la prise de décision au sein de l'institution.

Tableau 6

Coefficient de corrélation entre les indicateurs de gestion et la prise de décision selon les enseignants

Coefficients		Variables	Indicateurs de gestion	Prise de décision
Rho de Spearman	Indicateurs de gestion	Coeficiente de correlación	1	0,690**
		Sig. (bilateral)	-	0,000
		N	72	72
	Prise de décision	Coeficiente de correlación	0,690**	1
		Sig. (bilateral)	0,000	-
		N	72	72

Note : Source les chercheurs.



Le Tableau 6 présente l'analyse de la corrélation entre les indicateurs de gestion et la prise de décision, en utilisant le coefficient Rho de Spearman. Il montre une corrélation modérée et positive de 0,690. Cette valeur indique une relation significative entre les deux variables, suggérant qu'à mesure que les indicateurs de gestion s'améliorent, la prise de décision s'améliore également. La signification statistique est confirmée par une valeur de Sig. (bilatérale) = 0,000, ce qui signifie que la probabilité que cette corrélation soit le produit du hasard est extrêmement faible.

Avec un N = 72, ce coefficient de corrélation est modérément fort, ce qui implique qu'il existe une relation tangible entre la qualité des indicateurs de gestion et l'efficacité de la prise de décision dans le contexte évalué. Bien que ce ne soit pas une relation parfaite, cela suggère qu'une meilleure performance dans les indicateurs de gestion peut influencer positivement la prise de décision.

L'analyse démontre qu'il existe une relation modérément forte entre les indicateurs de gestion et la prise de décision. La signification statistique et la valeur relativement élevée du coefficient de corrélation (0,690) indiquent que l'amélioration des indicateurs de gestion a le potentiel d'impacter positivement les processus de prise de décision. Cela souligne l'importance de renforcer les indicateurs de gestion dans le cadre d'une stratégie plus large visant à améliorer l'efficacité organisationnelle et la prise de décision.

Discussion

96

En confrontant les résultats avec les postulats théoriques de [Ramírez et Quesada \(2019\)](#), ceux-ci soulignent que la performance académique est un indicateur fondamental dans l'évaluation de l'efficacité du système éducatif. Elle reflète non seulement les connaissances acquises par les étudiants, mais aussi la qualité de l'enseignement, l'engagement des éducateurs et l'efficacité des stratégies pédagogiques mises en œuvre.

Selon [Mero et Sáenz \(2016\)](#), une performance académique élevée est cruciale pour le développement personnel et professionnel des étudiants, car elle ouvre des portes vers des opportunités futures dans l'enseignement supérieur et sur le marché du travail. De plus, la performance académique impacte directement la réputation des institutions éducatives, étant un facteur décisif dans le choix des écoles et des universités. Sa mesure permet aux institutions d'identifier les domaines d'amélioration et de renforcer leurs pratiques éducatives pour offrir une formation plus complète et de qualité.

Dans ce contexte, [Hernández et Fernández \(2018\)](#) soulignent que le taux de réussite est un indicateur qui mesure la proportion d'étudiants qui terminent avec succès les cours ou les niveaux d'éducation. Cet indice est significatif car il reflète la capacité du système éducatif à garantir que les étudiants atteignent les objectifs d'apprentissage établis. Selon [Atencia \(2024\)](#), un taux de réussite élevé indique que les étudiants ont réussi à assimiler les contenus de manière efficace, ce qui reflète un enseignement approprié et un environnement d'apprentissage favorable. En revanche, un taux de réussite faible pourrait indiquer des problèmes dans la méthodologie d'enseignement, dans les ressources disponibles ou dans le soutien apporté aux étudiants, ce qui pourrait nécessiter la mise en œuvre de stratégies d'amélioration, comme des programmes de renforcement ou des modifications dans les méthodes d'évaluation.

De l'avis d'[Atencia \(2023\)](#), le taux d'abandon scolaire est un indicateur critique qui reflète le nombre d'étudiants qui quittent leurs études avant de terminer un cycle éducatif. Par conséquent, un taux



d'abandon élevé est préoccupant, car cela implique que de nombreux étudiants ne peuvent pas poursuivre leur formation pour divers facteurs, tels que des problèmes économiques, familiaux, ou un manque de motivation. L'abandon scolaire affecte le développement social et économique d'une communauté, car ceux qui quittent l'école ont moins de chances d'accéder à des emplois de qualité et contribuent moins au bien-être collectif. Combattre l'abandon scolaire nécessite des interventions qui améliorent l'accessibilité, la qualité éducative et le soutien émotionnel et académique aux étudiants pour garantir que tous aient la possibilité de terminer leur éducation.

De même, [García et al. \(2018\)](#) indiquent que la relation étudiant-enseignant est un élément important pour la réussite éducative, car un lien positif entre les deux favorise l'apprentissage, le développement personnel et la motivation des étudiants, puisqu'ils se sentent soutenus et compris par leurs éducateurs. L'interaction efficace permet aux enseignants d'adapter leurs méthodes d'enseignement aux besoins individuels des étudiants, facilitant ainsi la compréhension et l'atteinte des objectifs académiques. De plus, une bonne relation renforce le climat scolaire et favorise la participation active des étudiants au processus éducatif. La promotion de ces relations est cruciale pour créer des environnements d'apprentissage inclusifs et collaboratifs qui favorisent la réussite académique et le développement intégral des étudiants.

Pour [Atencia \(2024\)](#), le coût par étudiant est un indicateur économique qui mesure la quantité de ressources financières investies pour chaque étudiant dans une institution éducative. Cet indicateur est fondamental pour évaluer l'efficacité de l'utilisation des ressources et la durabilité financière du système éducatif. Selon [Sánchez \(2020\)](#), un coût adéquat assure que les matériels, services et soutiens nécessaires puissent être offerts pour garantir une éducation de qualité. Cependant, il est important d'équilibrer le coût avec les résultats éducatifs ; un coût élevé ne se traduit pas toujours par de meilleurs résultats, c'est pourquoi les institutions doivent rechercher une allocation efficace des ressources qui maximise la performance académique et le bien-être étudiant.

Poursuivant cette ligne de pensée, [Camacho et al. \(2021\)](#) signalent que le délai de traitement administratif est un indicateur qui mesure la rapidité avec laquelle les processus administratifs sont gérés dans une institution éducative, comme l'inscription, les démarches administratives et la résolution des formalités liées à la performance étudiante. Selon [Camacho et al. \(2021\)](#), un délai de traitement réduit est essentiel pour assurer l'efficacité des processus et la satisfaction des étudiants et de leurs familles. Des démarches administratives rapides facilitent l'accès à l'éducation, diminuent la charge administrative pour les enseignants et les directeurs, et permettent aux ressources d'être utilisées plus efficacement pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. À l'inverse, les processus lents peuvent provoquer de la frustration et de la démotivation, nuisant à la perception de la qualité de l'institution.

Selon [Santos \(2024\)](#), l'incorporation de la technologie en classe a révolutionné l'éducation contemporaine, offrant un accès plus dynamique et personnalisé au savoir. L'utilisation d'outils numériques facilite les méthodes d'enseignement interactives, l'accès à des ressources éducatives globales et la collaboration entre étudiants et enseignants, dépassant les limites des approches traditionnelles. De plus, la technologie en classe promeut le développement de compétences numériques essentielles pour l'avenir professionnel des étudiants. Sa mise en œuvre adéquate peut augmenter la performance académique et la motivation, mais il est nécessaire de fournir une formation appropriée aux enseignants.



nants et de garantir un accès équitable aux ressources technologiques pour éviter de créer des fractures numériques qui affectent certains groupes d'étudiants.

Selon [Atencia \(2023\)](#), la formation des enseignants à l'innovation est décisive pour que les éducateurs puissent s'adapter aux changements dans les méthodes d'enseignement et aux nouvelles demandes des étudiants. La formation continue aux stratégies innovantes permet aux enseignants d'améliorer leurs pratiques pédagogiques, de mettre en œuvre de nouvelles technologies et approches didactiques, et de favoriser la pensée critique et créative chez leurs étudiants. Ce type de formation contribue au développement professionnel des enseignants, augmentant leur confiance dans leur travail et leur efficacité dans l'enseignement. De plus, elle favorise la création d'un environnement d'apprentissage dynamique et stimulant, aligné avec les tendances éducatives globales.

Selon [Fonseca et al. \(2024\)](#), les projets innovants dans le domaine éducatif sont cruciaux pour améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage, en apportant des solutions créatives et efficaces aux défis du système éducatif. La mise en œuvre d'initiatives innovantes, comme l'utilisation de la technologie, l'apprentissage par projets ou les approches pédagogiques centrées sur l'étudiant, peut transformer la salle de classe en un espace plus interactif et attractif. Ces projets bénéficient non seulement aux étudiants en stimulant leur créativité et leur motivation, mais permettent également aux enseignants de mettre à jour leurs méthodes d'enseignement, d'essayer de nouveaux outils et d'évaluer plus efficacement les progrès académiques. La mise en œuvre réussie de ces initiatives favorise un changement éducatif, en créant un environnement plus flexible et adapté aux besoins des étudiants du XXI^e siècle.

98

De même, [Mendoza et Technologys \(2022\)](#) affirment que la performance académique est un indicateur clé de la qualité éducative, car elle reflète le niveau de réussite et d'apprentissage que les étudiants atteignent tout au long de leur formation. Une bonne performance académique ne démontre pas seulement les capacités individuelles des étudiants, mais aussi l'efficacité des stratégies d'enseignement, l'environnement scolaire et les ressources disponibles.

Pour leur part, [Donoso et al. \(2018\)](#) indiquent que les résultats académiques sont fondamentaux pour la prise de décision dans les institutions éducatives, car ils aident à identifier les domaines d'amélioration dans l'enseignement, soutiennent l'évaluation des stratégies pédagogiques et permettent de concevoir des interventions qui favorisent le développement intégral des étudiants. De plus, une performance académique remarquable augmente les opportunités des étudiants dans leur avenir académique et professionnel, contribuant au développement social et économique de la communauté.

Selon [Ferreiro et al. \(2020\)](#), le taux de réussite sert de paramètre pour mesurer l'efficacité du système éducatif et la capacité des étudiants à faire face aux défis académiques. Par conséquent, un taux de réussite élevé indique que les étudiants atteignent les connaissances et compétences requises, tandis qu'un taux faible pourrait refléter des lacunes dans l'enseignement, les méthodologies d'évaluation ou même le type de soutien apporté aux étudiants.

Selon [Barzaga et al. \(2019\)](#), cet indicateur est important pour les autorités éducatives, car il fournit des informations précieuses sur la qualité et l'équité de l'accès à l'éducation. Selon [Atencia \(2023\)](#), le taux d'abandon scolaire est un indicateur critique pour comprendre les défis auxquels les étudiants



sont confrontés tout au long de leur parcours éducatif.

Conclusions

L'analyse de la corrélation entre les indicateurs de gestion et la prise de décision, selon les résultats des directeurs, révèle une relation forte et positive entre les deux variables. Le coefficient de corrélation de 0,888 indique une association robuste, ce qui suggère qu'à mesure que les indicateurs de gestion s'améliorent, la qualité et l'efficacité de la prise de décision s'améliorent également. La signification statistique ($p=0,000$) confirme que cette relation n'est pas le fruit du hasard, ce qui renforce l'idée que les efforts pour optimiser les indicateurs de gestion peuvent avoir un impact direct sur les processus de décision au sein de l'institution.

D'autre part, les résultats obtenus auprès des enseignants montrent une corrélation modérée entre les mêmes indicateurs, avec un coefficient de corrélation de 0,690. Bien que la relation soit positive et significative ($p=0,000$), la corrélation n'est pas aussi forte que dans le cas des directeurs, ce qui suggère que, bien que l'amélioration des indicateurs de gestion affecte également la prise de décision, l'impact n'est pas aussi prononcé. Cela pourrait refléter des différences dans les perceptions et l'influence directe que les enseignants ont dans le processus de prise de décision par rapport aux directeurs.

Les résultats indiquent que tant les directeurs que les enseignants s'accordent sur l'existence d'une relation significative entre les indicateurs de gestion et la prise de décision, mais l'intensité de cette relation varie selon le groupe. Les directeurs perçoivent une corrélation plus forte, ce qui pourrait indiquer une plus grande influence directe des indicateurs de gestion sur leur capacité à prendre des décisions, tandis que les enseignants, bien qu'ils reconnaissent la relation, observent un lien moins marqué. Ces résultats suggèrent qu'une amélioration continue des indicateurs de gestion a le potentiel d'influencer positivement la prise de décision, bien que le degré d'impact puisse dépendre de la position hiérarchique au sein de l'institution et du rôle spécifique que chaque groupe joue.

99

Confidentialité : Non applicable.

Financement : Ce travail n'a bénéficié d'aucun financement.

Conflit d'intérêts : Les auteurs déclarent l'absence de tout conflit d'intérêts.

Déclaration sur l'utilisation de l'intelligence artificielle : Les auteurs de cet article déclarent ne pas avoir eu recours à l'Intelligence Artificielle pour son élaboration.

Références

Acosta, S., y Barrios, M. (2023). Procesos gerenciales para la gestión del cambio en las instituciones educativas. *Revista EDUCARE* - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 27(2), 48–72. <https://doi.org/10.46498/redujpb.v27i2.1863>

Alvares, B. (2021). Inteligencia de negocios para la toma de decisiones: Un enfoque desde la dirección estratégica de instituciones educativas. *Revista Scientific*, 6(19), 295-312. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.15.295-312>



Ardila, R. M. (2011). Indicadores de calidad de las plataformas educativas digitales. *Educación y educadores*, 14(1), 189-206. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942011000100011&script=sci_arttext

Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica.* 7ma. Edición. Episteme.

Atencia, R. (2023). Políticas educativas e implicaciones en los patrones de retención, repitencia y deserción escolar. *Revista Honoris Causa*, 15(2), 7-36. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/316>

Atencia, R. (2024). Políticas educativas y el desempeño académico en América Latina. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 99-115.

Barzaga, S. O., Vélez, H., Nevárez, B. J. y Arroyo, M (2019). Gestión de la información y toma de decisiones en organizaciones educativas. *Revista de ciencias sociales*, 25(2), 120-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7025997>

Boschin, M. y Metz, N. (2009). Gestión de costos en instituciones educativas. *Revista del instituto internacional de costos*, (5), 563-587. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3363720.pdf>

100

Camacho, L., Mendivil, T. y Martelo, R. (2021). Indicadores metodológicos y factores que intervienen en la calidad educativa en colegios del sector privado. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 760-772. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1787>

Donoso, D. S., Díaz, L. G., y Benavides, M. N. (2018). Propuesta de indicadores de gestión para la educación pública local chilena. *Cadernos de Pesquisa*, 48(170), 1062-1087. <https://www.scielo.br/j/cp/a/bPxBrCS5h63Bvg6xTqfkCDc/?lang=es>

Espinosa J. (2024). Sistema de Indicadores de Gestión Docente para Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(3), 574-583. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11266

Ferreiro, V., Brito, J. y Garambullo, A. (2020). Modelo de gestión de calidad como estrategia de planeación en procesos de acreditaciones internacionales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672020000100111&script=sci_arttext

Fonseca, S., Lolín, S., & Ruano, Y. (2024). La Calidad educativa y su relación con la gestión pedagógica, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *Espíritu Emprendedor TES*, 8(1), 111-128. <http://espirituemprendedores.com/index.php/revista/article/view/382>

García, F., Juárez Hernández, S., y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142018000200016&script=sci_arttext&tlng=pt

Hernández, G. y Fernández, J (2018). La planificación estratégica e indicadores de calidad educativa.



Indicateurs de gestion et prise de décision dans les unités éducatives nationales de Maracaibo, Venezuela

Revista nacional de administración, 9(1), 69-86. <https://doi.org/10.22458/rna.v9i1.2103>

Hernández, S. R. y Mendoza, C. (2023). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. Segunda edición. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. <https://doi.org/10.59654/msswm43>

López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 147-158. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100008&script=sci_arttext&tlang=pt

Mendoza, Z. K. (2022). La aplicación de la analítica del aprendizaje para mejorar la toma de decisiones en educación: Casos de estudio en diferentes contextos educativos. *Revista Ingenio Global*, 1(1), 27-39. <https://pdfs.semanticscholar.org/6735/ceda7594b8f98f45d4c72baedc0984bea775.pdf>

Mero, D. O., y Sáenz, G. J. (2016). Consideraciones generales acerca de la gestión educativa. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 179-190. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/225>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Estudio sobre las percepciones y prácticas de los formadores docentes en América Latina es dado a conocer por la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370474?posInSet=10&queryId=f2993d62-29a4-48c1-bcf7-689ad77508ba>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Uso de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) para realizar un seguimiento efectivo del ODS 4 a nivel nacional, regional y mundial*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382934>

Pacheco, G. R., Robles, A. C. A., y Ospino, C. A. (2018). Análisis de la gestión administrativa en las instituciones educativas de los niveles de básica y media en las zonas rurales de Santa Marta, Colombia. *Información tecnológica*, 29(5), 259-266. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000500259>

Prieto, V. D. J., Martelo, G. R. J., y Franco Borré, D. A. (2022). Ética del gerente educativo y desempeño docente en educación media general. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 158-171. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38153>

Puche, V. D. J. y Acosta, F. S. (2024). Habilidades del gerente educativo y desempeño docente en educación media general. *GACETA DE PEDAGOGÍA*, (50), 174-192. <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/2854>

Ramírez, G. M., y Quesada, L. J. (2019). Repensando los indicadores educativos: la gestión educativa, curricular y de vinculación con la comunidad. *Innovaciones educativas*, 21(30), 37-47. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/2483>

Rondón, M. y Ammar, M. (2016). Gestión del talento humano en organizaciones educativas. *Revista de investigación*, 40(88), 148-165. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1010-29142016000200008&script=sci_abstract&tlang=pt

Santos, J. (2024). Las innovaciones educativas y su impacto en la mejora de las prácticas docentes. Revista Guatimalteca de Educación Superior, 7(2), 75-91. <https://doi.org/10.46954/revistages.v7i2.137>

102

Date de réception de l'article : 14 août 2025.

Date d'acceptation de l'article : 4 septembre 2025.

Date d'approbation pour mise en page : 9 septembre 2025.

Date de publication : 10 janvier 2026.

Notes sur les auteurs

* Deinny José Puche Villalobos est titulaire d'un Doctorat Latino-américain en Éducation : Politiques Publiques et Profession Enseignante, d'un Master en Enseignement de la Biologie et d'une Licence en Éducation, mention Biologie. Il est professeur à l'Université Centrale du Venezuela, Caracas, Venezuela. Courriel : deinnypuche@gmail.com

** Javier Fernando Acosta Faneite est Docteur en Sciences de l'Éducation et possède un Postdoctorat en Gestion pour l'Enseignement Supérieur. Il est enseignant de Biologie à l'Université de Zulia, Maracaibo - Venezuela. Courriel : javier.acosta@gmail.com

Enseignants-chercheurs : Évaluation de la qualité de la recherche selon l'efficacité, l'efficience et l'effectivité

Docentes investigadores: Evaluación de la calidad investigativa desde la eficiencia, eficacia y efectividad



Jossarys Gazo Robles*

Enseignante-chercheuse à l'Université Nationale Autonome du Nicaragua

103

Résumé

Les universités ont pour vocation de produire de la science et de créer de nouvelles connaissances. Ainsi, le travail de l'enseignant universitaire commence de plus en plus à se diversifier, et la recherche constitue une activité, un outil de soutien pour un meilleur développement de la fonction pédagogique. Cependant, certains perçoivent la recherche comme quelque chose de complexe, coûteux et sans implications pour l'enseignement en classe. Face à cette réalité, l'objectif de cette recherche est d'évaluer la qualité des enseignants dans la recherche sous l'angle de l'efficience, de l'efficacité et de l'effectivité, une question qui émerge d'une des dimensions de la thèse de doctorat en Gestion de la Qualité de la Recherche Scientifique de l'UNAN-Managua. La méthodologie s'est caractérisée par un paradigme constructiviste, une approche mixte, et un type d'étude explicatif. Selon le moment où les faits se sont produits et l'enregistrement de l'information, l'étude est rétrospective, et selon la période et la séquence, elle est transversale. Des méthodes, techniques, outils et instruments ont été utilisés pour collecter et traiter les données.

Mots-clés : qualité, enseignant-chercheur, efficience, efficacité, effectivité, recherche.

Resumen

Las universidades están para producir ciencia, crear nuevo conocimiento, por lo cual el quehacer del docente universitario comienza cada vez más a diversificarse y la investigación es una actividad, un instrumento de apoyo para el mejor desarrollo de la función pedagógica; pero para algunos la investigación lo ven como algo complejo, costoso y sin implicaciones para la docencia en las aulas. Ante esta realidad el objetivo de esta investigación es evaluar la calidad de los docentes en la investigación desde la eficiencia, eficacia y efectividad, que surge de una de las dimensiones de la tesis doctoral en Gestión de la Calidad de Investigación Científica, UNAN-Managua. La metodología se caracterizó por un paradigma constructivista, enfoque mixto, tipo de estudio explicativo, de acuerdo con el tiempo de ocurrencia de los hechos y registro de la información, el estudio es retrospectivo y según el período y secuencia del estudio es transversal, se utilizaron métodos, técnicas, herramientas e instrumentos para recolectar y procesar datos.

Palabras clave: Teoría, Administración, Gestión, Liderazgo, Integración.



Comment citer cet article (APA) : Gázó, R. J. (2026). Enseignants-chercheurs : Évaluation de la qualité de la recherche selon l'efficacité, l'efficience et l'effectivité. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 103-112.. <https://doi.org/10.59654/p0pjcc30>

Introduction

Le présent article scientifique *Enseignants-chercheurs : Évaluation de la qualité de la recherche sous l'angle de l'Efficience, de l'Efficacité et de l'Effectivité* s'inscrit dans l'Objectif de Développement Durable (ODD) n°4 : Éducation, la Stratégie Nationale d'Éducation, toutes modalités confondues « Bendiciones y Victorias » 2024-2026, axe 11 : Recherche, le Plan National de Lutte contre la Pauvreté et le Projet Institutionnel de l'UNAN-Managua.

La figure du professeur-chercheur ou de l'enseignant-chercheur a suscité une série de controverses, tant dans le milieu académique que dans la pratique éducative elle-même, concernant ce que signifie être un enseignant-chercheur, ce qu'il peut rechercher et comment, et quel est l'objectif des recherches qu'il peut mener (Vidal, 1988 ; Enríquez et Romero, 2000).

La présente recherche présente une utilité méthodologique en évaluant les ressources humaines dédiées à la recherche au moyen d'un système d'indicateurs de qualité spécifiques, fondé sur des critères d'effectivité, d'efficience et d'efficacité.

Pour atteindre les objectifs de cette recherche, il est nécessaire d'explorer les concepts liés aux indicateurs d'impact et de qualité de la recherche.

L'évaluation est un processus d'analyse structuré et réflexif, qui permet de comprendre la nature de l'objet d'étude et d'émettre des jugements de valeur sur celui-ci, fournissant des informations pour aider à améliorer et ajuster l'action éducative (Ruiz, 1996).

104

Les indicateurs de qualité sont des instruments de mesure, de nature tangible et quantifiable, qui permettent d'évaluer la qualité des processus, produits et services afin d'assurer la satisfaction des clients. Autrement dit, ils mesurent le niveau de conformité aux spécifications établies pour une activité ou un processus donné ; c'est-à-dire que l'indicateur de qualité est une mesure qui évalue l'excellence et la précision du travail réalisé par une équipe ou un individu dans un projet. Il s'agit de savoir dans quelle mesure les normes établies sont respectées, la précision de l'exécution et la satisfaction des exigences et attentes du client ou du projet.

L'efficacité se définit comme la congruence entre ce qui est planifié et les résultats obtenus. Pour la vérifier, il est nécessaire que l'institution explicite qualitativement et quantitativement ses objectifs aux niveaux institutionnel, académique et des ressources humaines dans les différentes fonctions d'enseignement et de recherche, ainsi que des objectifs de perfectionnement des enseignants et d'apprentissage.

L'efficience est la capacité d'atteindre les objectifs en optimisant l'utilisation des ressources disponibles. Dans le contexte des établissements d'enseignement supérieur, l'efficience peut être analysée sous les angles administratif et académique.

Selon (López de Caballero, 2019), l'efficience académique se réfère à la meilleure utilisation des moyens pédagogiques pour atteindre les résultats planifiés. Elle implique des aspects liés à la caractérisation des enseignants ainsi qu'à la gestion curriculaire, tels que : règlements, programme d'études, séquence des matières, flexibilité du curriculum, obtention du diplôme dans les délais fixés par l'institution. Plus simplement, l'efficience analyse le volume de ressources dépensées pour atteindre les objectifs. C'est la réalisation d'un objectif au coût unitaire le plus bas possible.



L'efficacité mesure le degré de réalisation des résultats, c'est-à-dire que l'accent est mis sur la réalisation et non sur les ressources dépensées pour y parvenir. Elle indique quelle proportion des résultats escomptés a été atteinte.

L'effectivité n'est rien d'autre que la combinaison de l'efficacité et de l'efficience. Cet indicateur présente les conséquences d'un produit ou d'un service. Il suppose de faire la bonne chose avec une grande exactitude et sans aucun gaspillage de temps ou d'argent.

La combinaison de ces éléments – le résultat, le coût et le temps – permet de mesurer objectivement le degré d'effectivité et d'efficacité d'un domaine organisationnel et d'établir des comparaisons entre différents domaines.

Matériaux et méthodes

Le type d'étude est ex post facto, c'est-à-dire basé sur des informations disponibles concernant des faits déjà survenus. Selon sa portée, elle est explicative. Conformément au moment où les faits se sont produits et à l'enregistrement de l'information, l'étude est rétrospective, et selon la période et la séquence, elle est transversale.

La recherche, ayant une approche mixte, s'approprie des méthodes et techniques tant qualitatives que quantitatives, telles que : recherche documentaire, méthode ethnographique, analyse de données, enquêtes avec questions fermées, entretien semi-structuré, observation participante, triangulation et groupe focal ; le tout sous un paradigme socio-constructiviste.

Résultats et discussion

105

Le projet central s'intitule : « *Système d'Indicateurs de Qualité : Évaluation de la Formation à la Recherche, Université Nationale Autonome du Nicaragua, Managua* ». Il se compose d'un total de 186 indicateurs de qualité pour évaluer l'effectivité, l'efficacité et l'efficience dans 5 dimensions. Dans le présent cas, une de ces dimensions sera abordée : Ressources humaines pour la recherche : Enseignants-chercheurs.

L'activité d'un professeur est multidimensionnelle, mais dans cette recherche, seule son activité de recherche sera évaluée.

L'enseignant, en tant que personne, citoyen et professionnel, dans son rôle de chercheur et de formateur, est compétent pour orienter la connaissance réelle du contexte. Il possède l'autorité que lui confère le fait d'être constructeur et créateur de connaissances à partir de ses propres recherches, contrairement à l'enseignant qui se contente de répéter des théories élaborées par d'autres.

[Adúriz \(2007\)](#) est catégorique en affirmant que « la recherche rend l'apprentissage possible lorsqu'elle éclaire l'enseignement ». Nous sommes conscients que ce processus est bidirectionnel, en tant que contribution à la résolution de problèmes humains, sociaux, scientifiques et technologiques. De même, il génère et rend possible la réalisation de programmes de liaison axés sur le service à la communauté et sur le lien effectif avec les différents secteurs sociaux ; un facteur qui, en fait, est déterminant pour l'amélioration des conditions de vie dans les régions.

L'enseignant universitaire qui mène, oriente et soutient des processus de recherche avec d'autres enseignants et étudiants a la possibilité d'être créateur et constructeur de connaissances, grâce à l'expérience directe et systématisée que lui offre chacune des étapes de la recherche et ses résultats. De



plus, c'est l'enseignant impliqué dans des processus de recherche qui peut guider clairement, mais surtout avec autorité, le processus d'apprentissage des étudiants, car c'est lui qui développe ses propres connaissances, en tenant compte de ce que d'autres chercheurs ont découvert. Seuls eux, à travers les résultats de leurs investigations, permettent, au fil de l'histoire, la construction et la consolidation de la science.

Comment mesurer l'efficience, l'efficacité et l'effectivité des ressources humaines pour la recherche ?

Tableau 1

Façons de mesurer l'efficience, l'efficacité et l'effectivité

Indicateurs	Efficience	Efficacité*	Effectivité**	Qualité
Indicateur 2 : Ressources humaines pour la recherche.	$\frac{\frac{(\text{Résultat atteint})}{\text{Coût réel}} * \text{Temps}}{\frac{(\text{Résultat prévu})}{\text{Coût prévu}} * \text{Temps prévu}}$	$\left(\frac{\text{Résultat atteint}}{\text{Résultat prévu}} \right) * 100$	$\left(\frac{\text{Score d'efficience} + \text{Score d'efficacité}}{2} \right) / \text{Score maximum}$	$\% \text{ Total} = \text{Efic \%} + \text{Efica \%} + \text{Efect \%}$

Note : * Le résultat sera un pourcentage que l'institution pourra évaluer de manière comparative, c'est-à-dire que s'il se situe dans les percentiles les plus bas, le travail sera inefficace.

** Le pourcentage obtenu reflétera le degré d'effectivité de l'action mesurée.

Première étape : Enregistrer les données générales de la filière ou du département

Tableau 2

106

Données générales de la filière ou du département

Période :	Anual
Département	
Nombre d'enseignants par filière	
Type d'initiative de projet de recherche	Projet de recherche Projet de liaison université-société (ou Projet d'engagement communautaire) Projet de fin d'études : Master, Spécialisation ou Doctorat.
Type de recherche	Recherche fondamentale Recherche appliquée Développement expérimental
Unités spécialisées de recherche	Unités de recherche Centres de recherche Laboratoires spécialisés

Deuxième étape : Évaluation de l'efficience en tant qu'enseignant-chercheur.

Tableau 3

Efficience : enseignant-chercheur

Rangs	Note	Points
0 < - < 80%	Inefficace	1
80 < - < 100	Modérément efficace	3
= 100	Très efficace	5



L'efficience des enseignants-chercheurs est mesurée par : le temps, le salaire et la productivité scientifique. Par exemple, combien d'années ils travaillent à l'université, combien ils sont payés par rapport à leurs résultats en matière de productivité scientifique. C'est-à-dire qu'une évaluation de l'efficience est réalisée, analysant la relation entre les ressources investies (comme le temps et le salaire) et les résultats obtenus (comme la productivité scientifique). L'efficience s'interprète comme la capacité à convertir les ressources (temps et salaire) en produits scientifiques.

Dans certaines études, l'Analyse par Enveloppement des Données (DEA) ou l'Analyse de la Productivité Totale des Facteurs (TFP) sont utilisées pour quantifier cette efficience. Si un enseignant-chercheur produit plus de résultats avec un temps ou un salaire égal ou inférieur, il est plus efficient. Si un autre a de nombreuses années d'expérience et un salaire élevé, mais une faible productivité scientifique, il est moins efficient. Par exemple, le Tableau 4 ci-dessous présente une simulation pour 3 filières. Il enregistre la productivité scientifique de chaque filière depuis sa fondation, le nombre d'enseignants-chercheurs et le montant de la masse salariale.

Tableau 4**Efficience : Indicateur des outputs de productivité scientifique**

Indicateur des outputs	Filière 1	Filière 2	Filière 3
Années de fondation de la filière.	33	32	20
Nombre d'enseignants-chercheurs..	5	14	6
Montant des salaires versés..	\$	\$	\$
Nombre de projets de recherche élaborés par des enseignants (les recherches étudiantes ne sont pas enregistrées).	5	2	2
Nombre d'articles scientifiques publiés.	4	1	1
Prix de recherche obtenus par les membres de l'unité évaluée.	0	1	1
Nombre de livres scientifiques produits.	5	0	0
Nombre de prototypes issus de recherches.	0	0	0
Nombre de chapitres de livres issus de recherches.	2	0	0
Nombre de manuels.	0	0	0
Nombre d'essais.	0	0	0
Nombre de bulletins.	0	0	0
Documents de systématisation publiés.	0	0	0

Note : Ce sont des indicateurs qui mesurent directement les résultats de la recherche en tant que tels.

Une filière à profil de recherche est efficace lorsqu'elle fait un usage optimal des ressources et, par conséquent, a le coût le plus bas possible. C'est-à-dire que moins il faut de temps ou d'argent pour atteindre l'objectif attendu, meilleure est la performance, et vice versa. Plus la quantité de résultats obtenus par unité de temps et de coût est importante, plus la situation est favorable.

Par exemple, le tableau suivant présente une simulation avec des enseignants-chercheurs appartenant à 4 filières. Par souci de confidentialité et conformément au consentement éclairé préalable, les noms ne seront pas divulgués.

Selon la réglementation, un enseignant-chercheur doit publier deux articles scientifiques. Par conséquent, s'il travaille à l'université depuis 10 ans, son profil de recherche devrait comporter 20 articles publiés dans des revues indexées, qu'elles soient nationales ou internationales.



Tableau 5
Efficacité

Indicateur des outputs	Enseignant-chercheur			
	1	2	3	4
Années d'ancienneté.	11	11	9	10
Profils de recherche actifs.	2	2	1	1
Nombre d'articles scientifiques publiés.	4	3	1	1
Prix de recherche obtenus par les membres de l'unité évaluée.	0	0	0	0
Grade académique.	M Sc.	M Sc.	M Sc.	M Sc.
Nombre de projets de recherche (ne s'applique pas comme mode d'obtention de diplôme).	1	1	0	1
Nombre de livres scientifiques produits.	0	1	0	0
Nombre de prototypes issus de recherches.	0	0	0	0
Nombre de chapitres de livres issus de recherches	0	0	0	0
Nombre de manuels	0	0	0	0
Nombre d'essais	0	0	0	0
Nombre de bulletins.	0	0	0	0
Documents de systématisation publiés.	0	0	0	0
Postes liés à la recherche.	1	1	1	0

Autres éléments examinés :

- **Total des années d'enseignement par rapport aux années dans des postes liés à la recherche** : Éditeurs, coordinateurs de recherche, cadres de recherche.
- **Taux d'activité dans les projets de recherche** : Nombre de projets de recherche / nombre de docteurs du groupe. Nombre de projets de recherche / nombre de masters du groupe. Nombre de projets de recherche / nombre de licenciés (licence) du groupe.
- **Pourcentage de recherches en collaboration avec l'État, la société et l'entreprise** : Total des recherches réalisées en collaboration avec l'État, la société et l'entreprise atteintes / recherches attendues.
- **Taux d'activité dans des événements scientifiques nationaux ou internationaux** : Nombre de communications présentées / nombre d'événements scientifiques.
- **Taux d'activité dans des réseaux nationaux ou internationaux de recherche** : Nombre d'activités de recherche / nombre de réseaux de recherche.

108

En résumé, un enseignant-chercheur est efficace lorsque l'on parvient à optimiser les ressources (financières, temporelles, humaines) pour atteindre les résultats. Cela répond à la question : Les résultats ont-ils été obtenus au coût et dans le délai les plus bas possibles ? Mais maintenant, comment savoir si je suis un enseignant efficace dans la recherche ? Cette question est abordée dans le tableau 6.

Troisième étape : Évaluation de l'efficacité

Tableau 6
Évaluation de l'efficacité

Rangs	RA / RE	Points
a) 0 – 20%	Inefficace	a) 0
b) 21 – 40%		b) 1
c) 41 – 60%		c) 2
d) 61 – 80%		d) 3
e) 81 – 90%	Modérément efficace	e) 4
f) 91%	Très inefficace	f) 5



L'efficacité se mesure par des indicateurs bibliométriques. Autrement dit, un enseignant-chercheur est efficace lorsqu'il atteint les buts et objectifs planifiés dans son activité de recherche, indépendamment des ressources utilisées. Cela répond à la question : Les résultats escomptés ont-ils été atteints ? Mais pour être objectifs, on utilise les indicateurs bibliométriques.

Le professeur et chercheur allemand Jaspers (1946), s'appuyant sur son expérience, affirmait que l'enseignant qui fait de la recherche et qui enseigne à partir de sa propre expérience de la connaissance possède la pratique originelle et séquentielle du développement du savoir, ce qui lui permet d'orienter la formation de l'esprit scientifique et innovateur de ses disciples. C'est un intellectuel réflexif et critique, engagé à transformer sa propre réalité, en phase avec le monde de la vie.

Les indicateurs bibliométriques sont des données numériques calculées à partir des caractéristiques bibliographiques observées dans les documents publiés dans le monde scientifique et académique. Ils permettent l'analyse de divers aspects de l'activité scientifique, liés tant à la production qu'à la consommation d'information.

L'efficacité d'un enseignant-chercheur se mesure par le Facteur d'impact d'une revue (qui est la moyenne du nombre total de citations reçues une année X par les articles publiés les deux années précédentes, divisé par le total des articles publiés ces deux années), ou par l'Indice de collaboration (défini comme la moyenne du nombre d'auteurs participant aux articles de recherche d'une revue, d'une institution ou d'une discipline donnée).

De même, cela passe par l'utilisation de moteurs de recherche, de bases de données, de services d'indexation de résumés, de dépôts et de plateformes spécialisées. Actuellement, Google Scholar, WoS (Web of Science) et Scopus sont les principaux outils consultés par les enseignants, chercheurs et scientifiques pour s'approprier et diffuser les connaissances. Également, la mesure via des métriques des publications, en fonction de leur qualité.

Il est fondamental de mentionner que les indicateurs bibliométriques ne représentent pas l'unique façon de mesurer la contribution d'un chercheur, et qu'il est important de reconnaître leur influence actuelle dans son évaluation.

Quatrième étape : Évaluation de l'effectivité

Tableau 7

Évaluation de l'effectivité

(Score efficacité + Score efficience) / 2	
Rangs	Note
0 < - < 80%	Inefficace
80 < - < 100	Modérément efficace
= 100	Très inefficace

L'effectivité se mesure par la contribution de la productivité scientifique. Cependant, la productivité scientifique ne se mesure pas seulement par le nombre d'articles scientifiques, mais aussi par d'autres éléments.

L'examen suivant consiste à vérifier la valeur scientifique des articles publiés, car il peut y avoir des enseignants-chercheurs qui publient beaucoup mais dont l'impact est discutable, et nous avons l'autre



scénario d'enseignants-chercheurs dont le nombre d'articles scientifiques est moindre, mais dont les écrits ont généré un impact significatif.

Un enseignant-chercheur est effectif lorsque l'on combine l'Efficacité et l'Efficience, et que l'on mesure l'impact réel et la pertinence des résultats de la recherche dans l'environnement social ou disciplinaire. Cela répond à la question : Les résultats ont-ils été obtenus en optimisant les ressources et en générant un impact positif et pertinent ? C'est-à-dire que la pertinence de la productivité scientifique se réfère au « quoi » et au « pour quoi » de la publication ; c'est-à-dire aux intentions éducatives qui conditionnent d'autres décisions que l'institution devra prendre pour atteindre ses objectifs et ses buts. La pertinence se reflète dans les attributs de : pertinence, impact, adéquation et opportunité.

La pertinence fait référence à la capacité de la recherche générée par l'enseignant à répondre de manière appropriée aux besoins et aux demandes de la société. L'impact est le degré d'influence interne et externe qu'elle possède au sein de la communauté comme effet du projet mis en œuvre.

Conclusions

La double activité d'enseigner et de faire de la recherche est d'une grande valeur pour l'enseignement, car elle permet à l'enseignant de rester à l'avant-garde, sachant que le processus d'enseignement se fonde sur une pensée vivante, construite par des enseignants et des étudiants-chercheurs. L'université a pour mission de placer l'étudiant sous la tutelle intellectuelle de l'enseignant-chercheur, afin de former avec ces deux générations des communautés académiques dans un environnement d'enseignement, d'apprentissage et de recherche, à partir de l'intérêt pour le développement théorique et l'utilité pratique de la connaissance.

110

L'Université Nationale Autonome du Nicaragua (UNAN - Managua) dispose de la Direction de la Gestion de la Qualité Institutionnelle et de la Direction de la Recherche et de l'Innovation, qui ont réussi à concrétiser les principaux éléments théoriques et conceptuels relatifs à la gestion par processus, la gestion de la qualité et le système de gestion de l'information, en obtenant la participation des unités de niveau central dans la réalisation des objectifs fixés. La culture de la recherche n'échappe pas à cet objectif stratégique d'accréditation pour l'excellence académique.

L'université considère la gestion de la qualité comme l'ensemble des politiques, stratégies, actions et procédures visant à maintenir et à pérenniser l'amélioration continue à chacun des niveaux de direction, des instances académiques et administratives, des fonctions et des processus stratégiques, clés et de soutien que nous développons pour répondre aux demandes de la société nicaraguayenne.

Nous reconnaissons l'engagement et le dévouement du personnel enseignant dans la productivité scientifique. Cependant, certains de ces efforts n'ont pas pu être pleinement concrétisés, principalement en raison de facteurs administratifs ou de gestion qui échappent au champ d'action des enseignants.

Dans la recherche, il faut payer ce que cela coûte, c'est-à-dire qu'il faut investir dans des ressources pour générer de la recherche. Le retour sur investissement de la recherche se voit dans les résultats : elle vous apporte des connexions, un statut académique, à long terme, au-delà de l'aspect monétaire.

La performance compétente d'un enseignant-chercheur, en comprenant que sa responsabilité dans la formation des professionnels est partagée par une équipe de travail multidisciplinaire, qui prône



un processus d'enseignement-apprentissage fonctionnel et dynamique, qui dépasse les pratiques méthodologiques théoriques et mémorielles, pour laisser place à un apprentissage qui relie la théorie à la pratique dans des situations concrètes et contextualisées.

Être enseignant universitaire, c'est prendre au sérieux la tâche d'orienter la formation professionnelle des étudiants, un travail pour lequel il est nécessaire d'élargir sa perspective en se familiarisant avec de nouvelles approches pédagogiques ayant un plus grand potentiel pour contribuer à l'histoire de l'enseignement. Il faut garder à l'esprit que l'enseignement et la recherche sont inhérents au travail académique ; dans leur relation, ils construisent des ponts entre le savoir et le faire.

Comment augmenter le nombre d'enseignants-chercheurs efficaces et effectifs ? (a) En aidant les enseignants qui n'ont pas encore défini clairement leur ligne de recherche. (b) L'enseignant doit constamment actualiser son profil professionnel, ce qui l'aide à comprendre qu'il existe des thèmes émergents sur lesquels il est possible d'écrire. (c) Dans ce sens, il est précieux de continuer à promouvoir des espaces de dialogue et de coordination avec les différentes instances universitaires, dans le but de faciliter la mise en œuvre de ces initiatives et d'exploiter au maximum le potentiel académique.

Confidentialité : Non applicable.

Financement : Ce travail n'a reçu aucun type de financement.

Déclaration sur l'utilisation de l'intelligence artificielle : L'auteure du présent article déclare ne pas avoir utilisé l'intelligence artificielle pour son élaboration.

Références

Adúriz Bravo, A. (2001). Hacia la especificidad de la historia de la educación un abordaje transdisciplinar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21(002). Centro de Estudios Educativos.

Horruitiner, S. P (2007). Modelo de acreditación de carreras de la educación superior cubana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(2), 1-13. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2252/3261>

Jaspers, K. (1946). La idea de la universidad. Traducción Agustina Schroeder. En: *La idea de la universidad en Alemania*. Editorial Sudamericana.

López de Caballero, E. (2019). *Evaluación institucional. eficacia, eficiencia y efectividad en las instituciones de educación superior*. XI Colóquio Internacional de Gestão Universitária. 25, 26 e 27 de novembro de 2019. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201909/104_00735.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UNAN-Managua. (Agosto de 2020). *Proyecto Institucional*. Managua: UNAN. <https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/unan-managua-proyecto-institucional.pdf>

Ruiz, J. (1996). *Cómo hacer una Evaluación de los Centros Educativos*. Narcea

Vidal Xifré, C. (1988). Algunas reflexiones epistemológicas sobre la investigación educativa. En *Revista*



Educar, N° 14-15, 149-163. <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn14-15/0211819Xn14-15p149.pdf>

Date de réception de l'article : 07 octobre 2025.

Date d'acceptation de l'article : 28 octobre 2025.

Date d'approbation pour mise en page : 1^{er} novembre 2025.

Date de publication : 10 janvier 2026.

Notes sur l'auteur

* Jossarys Gazo Robles est titulaire d'un Doctorat en Gestion de la Qualité de la Recherche Scientifique, d'un Master en Méthodes de Recherche Scientifique et d'une Licence en Anthropologie Sociale de l'Université Nationale Autonome du Nicaragua (UNAN-Managua, Nicaragua). Elle a obtenu la première place au Concours National du Jeune Scientifique et Chercheur du Nicaragua en 2021. Elle est professeure titulaire au Département des Sciences Sociales et Politiques de l'UNAN. Courriel : jgazo@unan.edu.ni

Alphabétisation en intelligence artificielle et curation de contenu : défis et opportunités pour les enseignants et les étudiants universitaires en France

Alfabetización en inteligencia artificial y curación de contenidos: desafíos y oportunidades para docentes y estudiantes universitarios en Francia



Thais Raquel Hernández Campillo*

Enseignante au Département de Multimédia et Métiers de l'Internet, Institut Universitaire de Technologie de Blois, Université de Tours, France.

Résumé

L'étude analyse comment la curation de contenus constitue une compétence clé au sein de la littératie en intelligence artificielle, chez les enseignants et les étudiants universitaires en France. Comme méthode empirique, une revue bibliographique des publications académiques, des rapports institutionnels et des projets européens avec participation française développés entre 2018 et 2025 a été appliquée. Les résultats sont organisés en quatre axes principaux : (a) la conceptualisation et la pertinence de la littératie en intelligence artificielle, (b) la curation de contenus comme compétence dans des environnements médiés par l'IA, (c) l'intersection entre la littératie en intelligence artificielle et la curation de contenus, et (d) les défis spécifiques au contexte français. On conclut que la curation de contenus représente une compétence formative fondamentale pour garantir une utilisation réfléchie, critique et responsable de l'intelligence artificielle. On souligne la nécessité de former à cette compétence et de développer la littératie en intelligence artificielle pour utiliser cette technologie de manière éthique et responsable.

113

Mots-clés : littératie en intelligence artificielle, curation de contenus, enseignement supérieur, France, compétences numériques.

Resumen

El estudio analiza cómo la curación de contenidos constituye una competencia clave dentro de la alfabetización en inteligencia artificial, en docentes y en estudiantes universitarios en Francia. Como método empírico se aplicó una revisión bibliográfica de publicaciones académicas, informes institucionales y proyectos europeos con participación francesa desarrollados entre 2018 y 2025. Los resultados se organizan en cuatro ejes principales: (a) la conceptualización y relevancia de la alfabetización en inteligencia artificial, (b) la curación de contenidos como competencia en entornos mediados por la IA, (c) la intersección entre alfabetización en inteligencia artificial y curación de contenidos, y (d) los desafíos específicos del contexto francés. Se concluye que la curación de contenidos representa una competencia formativa fundamental para garantizar un uso reflexivo, crítico y responsable de la inteligencia artificial. Se subraya la necesidad de formar en dicha competencia y alfabetizar en inteligencia artificial para utilizar esta tecnología de manera ética y responsable.

Palabras clave: alfabetización en inteligencia artificial, curación de contenidos, Educación Superior, Francia, competencias digitales.

Comment citer cet article (APA) : Hernández, C. T. R. (2026). Alphabétisation en intelligence artificielle et curation de contenu : défis et opportunités pour les enseignants et les étudiants universitaires en France. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 113-131. <https://doi.org/10.59654/btctmw45>



Introduction

L'intelligence artificielle (IA) s'est progressivement intégrée dans différentes sphères de la société contemporaine. Les experts et les scientifiques prévoient que cette technologie jouera un rôle de plus en plus décisif dans des secteurs tels que l'économie, la santé et l'éducation. Nous assistons à une révolution technologique qui exige des adaptations profondes des dynamiques sociales et des processus automatisés qui transforment la vie quotidienne. Dans ce contexte, plusieurs perspectives émergent : certaines cherchent à comprendre la portée de cette révolution, tandis que d'autres visent à orienter les changements déjà perceptibles.

L'enseignement supérieur constitue l'un des domaines où ces tensions se manifestent avec le plus d'intensité. L'IA transforme de manière significative l'enseignement et l'apprentissage, tout en soulevant des défis éthiques et moraux liés à son utilisation inappropriée. D'où la nécessité de promouvoir une formation favorisant un usage critique et éthique de ces technologies, tant chez les étudiants que chez les enseignants universitaires.

L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (Unesco) a souligné la singularité de l'IA par rapport à d'autres outils numériques utilisés dans l'éducation. Selon cet organisme, l'intelligence artificielle se distingue par sa capacité à imiter des comportements humains, à générer automatiquement des contenus à partir de multiples sources et à soulever des responsabilités d'ordre moral et académique. Ces particularités exigent des compétences spécifiques qui dépassent la simple alphabétisation numérique traditionnelle (Unesco, 2019, 2024a).

114

Pour sa part, l'Union européenne a orienté son approche de l'intelligence artificielle vers la promotion de la recherche scientifique et du développement économique (Commission européenne, 2025a). Ce cadre repose sur deux piliers fondamentaux : l'excellence, comprise comme la coordination des politiques, des ressources et des investissements pour développer des systèmes robustes et performants ; et la confiance, fondée sur la création de cadres juridiques garantissant une utilisation sûre et responsable de l'IA. Dans cette optique, la Loi sur l'intelligence artificielle, premier cadre juridique européen en la matière, régule les risques associés et positionne l'Europe comme un leader mondial.

En France, l'IA a profondément marqué l'économie, la société et le domaine éducatif. Son application dans l'enseignement est soumise au respect des valeurs républicaines, à la protection des données personnelles, à la liberté pédagogique et à la durabilité environnementale. Le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2025) reconnaît que l'IA pose des défis à l'éducation traditionnelle en modifiant les modes d'apprentissage, la préparation des cours et l'évaluation, tout en offrant également des opportunités précieuses pour l'enseignement et la gestion institutionnelle.

Dans cette perspective, des chercheurs et des autorités françaises ont exploré de multiples dimensions de l'usage de l'IA parmi les enseignants et les étudiants universitaires. Parmi les travaux récents, on trouve ceux qui analysent le degré d'adoption de modèles de langage tels que ChatGPT (Agulhon & Schoch, 2023 ; Sublime & Renna, 2024), l'intégration de l'IA dans les processus d'enseignement et d'apprentissage (Many et al., 2024 ; Modolo, 2025) et la préparation du corps professoral face à son potentiel disruptif (Bidan & Lebraty, 2024). S'y ajoutent des rapports officiels destinés aux plus hautes autorités éducatives, comme celui de Pascal et al. (2025), qui documentent les usages réels, les défis et les opportunités de l'IA dans l'enseignement supérieur français.

Un autre projet de référence est AI DL - *Data Literacy in the Age of AI for Education* (France Éducation International, s.d.), qui vise à renforcer la citoyenneté numérique grâce à l'alphabétisation en données



et en information appuyée sur des outils d'IA, notamment générative. Ce programme cherche à doter les acteurs éducatifs de compétences critiques pour faire face à des défis contemporains tels que les deep fakes et les fake news.

Les résultats de ces recherches et initiatives montrent que l'intégration de l'IA dans l'enseignement supérieur ouvre des opportunités pour enrichir l'apprentissage et la gestion institutionnelle, mais génère également des dilemmes éthiques et des risques de biais nécessitant une attention rigoureuse. Il est donc essentiel d'intégrer l'alphabétisation en intelligence artificielle dans la formation universitaire, entendue comme la capacité à comprendre son fonctionnement, à identifier ses biais et à l'utiliser de manière critique et responsable.

Dans un contexte de production automatisée de l'information, la curation de contenu acquiert un rôle stratégique. Cette pratique permet de filtrer, valider et contextualiser les informations générées par les systèmes d'intelligence artificielle, favorisant ainsi un apprentissage plus réfléchi et éthique. Intégrer la curation de contenu dans les pratiques pédagogiques et étudiantes peut renforcer les compétences de recherche, d'analyse et de vérification des sources dans un environnement informationnel de plus en plus médié par l'IA.

Cependant, la littérature académique aborde souvent séparément l'alphabétisation en IA et la curation de contenu, ce qui limite la compréhension de leur potentiel. Ce vide théorique constitue le fondement et l'originalité de la présente étude, dont l'objectif est d'analyser comment la curation de contenu peut être intégrée à l'alphabétisation en intelligence artificielle des enseignants et étudiants universitaires en France.

Méthodologie

115

La présente étude adopte une approche qualitative, en raison de son caractère interprétatif et de son orientation vers la compréhension des phénomènes à travers les processus. Cette approche, de conception non linéaire et cyclique, facilite l'organisation flexible du travail du chercheur (Calle, 2023). Selon Lim (2024), la méthodologie qualitative s'avère indispensable en raison de sa capacité à fournir des informations sur des phénomènes sociaux complexes, à produire des compréhensions centrées sur les individus, à aborder des problèmes du monde réel et à répondre rapidement aux changements sociaux.

La méthode principale employée fut une revue systématique de la littérature, permettant d'examiner, d'évaluer et de synthétiser la production académique existante afin de comprendre le contexte, d'établir des antécédents et d'identifier les tendances liées à l'objet d'étude (Susanto et al., 2024). La démarche a suivi la méthodologie proposée par Gómez et al. (2014), reconnue pour son applicabilité à divers domaines de la connaissance et son utilité pour déterminer la pertinence et l'originalité des sources. Cette méthodologie comprend quatre phases : définition du problème, recherche, organisation et analyse de l'information.

La définition du problème s'est articulée autour de l'objectif de l'étude : analyser l'intégration de la curation de contenu dans l'alphabétisation en intelligence artificielle des enseignants et étudiants de l'enseignement supérieur en France. La période de révision a été délimitée entre 2018 et 2025, correspondant à l'émergence des politiques européennes en matière d'intelligence artificielle, marquée par des jalons tels que la création du Groupe d'experts de haut niveau sur l'IA, de l'Alliance européenne pour l'intelligence artificielle et du Plan coordonné sur l'IA promu par l'Union européenne.

La recherche d'informations a été effectuée dans des bases de données scientifiques et des dépôts académiques, parmi lesquels ScienceDirect, Scopus, Google Scholar, HAL et CAIRN, ces deux derniers étant spécialisés dans la recherche francophone. Conformément aux principes de la recherche d'in-



formation numérique, des opérateurs booléens et équations de recherche ont été appliqués en français et en anglais, tels que : « éducation supérieure en Europe » + « intelligence artificielle » (higher education in Europe + artificial intelligence), « alphabétisation en intelligence artificielle en France » et « curation de contenu » (AI literacy in France AND content curation), « curation de contenu » et « éducation supérieure » (content curation AND higher education), ainsi que « intelligence artificielle » ou « intelligence artificielle générative » (artificial intelligence OR generative artificial intelligence).

Au total, 858 sources ont été recensées. Après application des critères d'exclusion : suppression des citations, brevets, actes de congrès, doublons et études sans rapport avec le contexte français, 104 documents centrés sur l'intelligence artificielle ont été retenus, bien que la plupart abordaient des aspects techniques sans référence à l'alphabétisation ou à la curation de contenu. Finalement, 20 sources (voir Annexe 1) ont été sélectionnées selon les critères suivants : (a) études théoriques ou empiriques sur l'IA dans l'enseignement supérieur français ; (b) sources primaires (livres, articles, rapports ou thèses) ; (c) travaux orientés vers l'acquisition de compétences numériques chez les enseignants ou les étudiants.

Pour l'organisation et l'analyse des documents, deux outils de curation de contenu ont été utilisés : Zotero et Notion. Zotero a servi de gestionnaire bibliographique et d'annotateur de fichiers PDF, permettant de classer les articles, de créer des étiquettes et de gérer les citations grâce à son intégration avec Word. Notion a été utilisé pour la prise de notes et la catégorisation des informations selon les axes thématiques de la revue. Son interface flexible a permis la création d'une base de données regroupant les articles sélectionnés et l'extraction de métadonnées (titre, auteur, année, revue et mots clés).

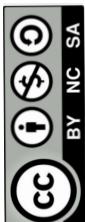
116

Par ailleurs, des méthodes théoriques telles que l'analyse-synthèse, l'historico-logique et l'induction-déduction ont guidé le traitement de l'information et la construction du cadre théorique. L'analyse-synthèse a permis de décomposer les apports identifiés dans la littérature (définitions, cadres conceptuels, expériences en France et en Europe) afin de les intégrer dans un modèle interprétatif. L'induction-déduction a facilité l'identification de motifs récurrents dans les études empiriques et leur confrontation avec les cadres théoriques relatifs à l'alphabétisation numérique et à l'intelligence artificielle.

Enfin, la méthode historico-logique a permis de retracer l'évolution du concept d'alphabétisation numérique vers celui d'alphabétisation en intelligence artificielle et sa relation avec la curation de contenu dans le contexte français.

En tant qu'instrument méthodologique, un guide thématique a été élaboré pour la revue de littérature (voir Annexe 2). Celui-ci a permis d'organiser les articles sélectionnés selon des catégories prédéfinies : concepts, compétences numériques, expériences d'enseignants et d'étudiants, et liens entre intelligence artificielle et curation de contenu. Cet outil a facilité l'identification de motifs récurrents et de lacunes théoriques, garantissant ainsi une revue systématique cohérente avec les objectifs de l'étude. De plus, son application favorise la reproductibilité de la recherche et s'aligne sur la logique même de la curation de contenu, en établissant des filtres et critères permettant d'affiner et de hiérarchiser l'information pertinente.

Enfin, l'étude reconnaît certaines limites. Il existe un déficit de recherches centrées spécifiquement sur l'alphabétisation en intelligence artificielle dans l'enseignement supérieur français, ainsi qu'une absence d'études portant sur la curation de contenu dans ce contexte. De plus, une partie de la littérature consultée en français n'est pas indexée dans des bases internationales telles que Scopus ou Web of Science, ce qui limite sa visibilité. Par ailleurs, la nature émergente de l'alphabétisation en intelligence artificielle implique des cadres conceptuels encore en développement. Enfin, bien que le guide thématique ait contribué à une organisation systématique, toute classification comporte un certain degré de subjectivité. En conséquence, les résultats de cette revue doivent être interprétés comme une approche initiale du phénomène, plutôt que comme une représentation exhaustive du système d'en-



seignement supérieur français..

Résultats et Discussion

Alphabétisation en intelligence artificielle : concept et pertinence

L'intelligence artificielle (IA) fait désormais partie intégrante de la vie quotidienne. Les applications fondées sur cette technologie influencent directement nos manières de vivre et d'interagir, tant avec la technologie qu'avec les autres. À mesure que l'IA évolue, la frontière entre humains et machines devient de plus en plus floue. En témoignent les appareils électroménagers intelligents, les fonctions de reconnaissance vocale sur les téléphones portables ou encore les applications facilitant l'apprentissage des langues. Des assistants virtuels tels que Siri, Alexa ou Gémini répondent à des questions sur la météo ou l'actualité, tandis que les montres connectées surveillent l'activité physique et le bien-être. Plus la technologie s'intègre dans la vie quotidienne, plus sa présence devient imperceptible, car son objectif est de minimiser la friction entre l'utilisateur et l'appareil.

En cohérence avec ces avancées, l'intérêt pour l'application de l'IA dans le domaine éducatif a considérablement augmenté. Cependant, « research on artificial intelligence in educational settings seldom defines the term » [la recherche sur l'intelligence artificielle en contexte éducatif définit rarement le terme] (Stolpe & Hallström, 2024, p. 2).

Diverses organisations internationales ont tenté de délimiter ce concept. L'Unesco (2024b) définit l'IA comme un système numérique capable de traiter et d'analyser des données issues de son environnement afin d'agir de manière autonome selon des objectifs spécifiques. Le Parlement européen (2020) la décrit comme la capacité d'une machine à adopter des fonctions cognitives propres à l'être humain, telles que raisonner, apprendre, créer et planifier. En France, le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche (2025) la conçoit comme un système numérique fondé sur des algorithmes probabilistes utilisant des ensembles de données pour produire des résultats comparables à une activité cognitive humaine. Cet organisme distingue deux principaux types d'IA : (a) l'IA prédictive, lorsque les modèles classifient des données, anticipent des risques ou identifient des tendances ; (b) l'IA générative, lorsque les modèles produisent de nouveaux contenus, tels que du texte, des images, des sons ou des vidéos.

117

Compte tenu du potentiel de cette technologie, ainsi que des implications éthiques et sociales de son utilisation, plusieurs auteurs soutiennent que l'ensemble de la population devrait recevoir une formation en intelligence artificielle (Markus et al., 2024 ; Olari & Romeike, 2024 ; Stolpe & Hallström, 2024). Dans cette optique, une éducation adaptée doit permettre aux enseignants et aux étudiants de comprendre ce qu'est l'IA, comment elle fonctionne, quels sont ses biais, et comment interagir avec elle de manière critique, éthique et efficace.

Sous cette perspective, l'alphabétisation en intelligence artificielle apparaît comme une voie essentielle pour développer les compétences permettant de tirer parti des avantages de l'IA tout en limitant les risques dans les domaines éducatif et social. Capelle (2024) la définit comme un ensemble de compétences permettant aux individus d'évaluer de manière critique les systèmes d'IA, ainsi que de communiquer et de collaborer efficacement avec eux. Cette forme d'alphabétisation s'appuie sur d'autres compétences incluses dans le Cadre européen de compétences numériques, telles que la gestion de l'information et des données, constituant ainsi une approche de multi-alphabétisation où convergent différentes formes de littératie interconnectées.



Dans le contexte français, plusieurs études ont examiné les transformations induites par l'IA dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que les préoccupations découlant de son utilisation indiscriminée par les étudiants. [Agulhon et Schoch \(2023\)](#) soulignent les avantages de *ChatGPT* pour soutenir la rédaction de travaux académiques et d'autres tâches pédagogiques, mais mettent en garde contre les risques liés à la fiabilité et à la qualité des réponses. Les auteurs insistent sur l'importance de combiner le potentiel de l'IA avec l'expérience humaine afin d'éviter la dépendance technologique et l'affaiblissement de la pensée critique.

De son côté, [Modolo \(2025\)](#) analyse comment l'intégration de l'IA transforme l'enseignement supérieur en redéfinissant les rôles traditionnels des enseignants et des étudiants. D'un point de vue critique, il soutient que cette technologie agit comme un outil disruptif, capable de modifier les pratiques pédagogiques, de générer de nouvelles dynamiques de pouvoir et de complexifier les processus d'évaluation des apprentissages.

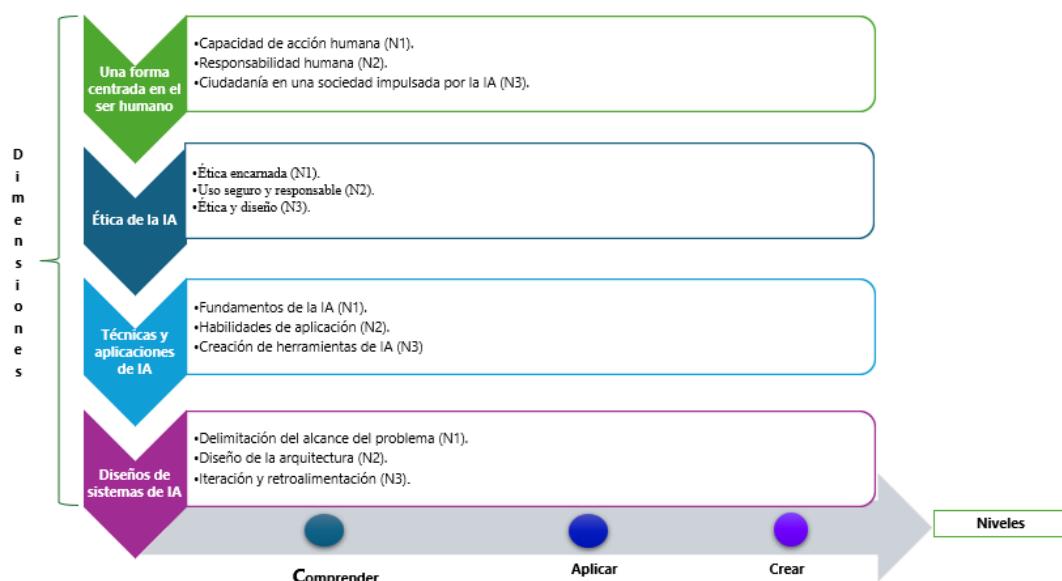
Parallèlement, [Devauchelle \(2025\)](#) étudie l'impact de l'IA non seulement sur les enseignants et les étudiants, mais aussi sur le personnel chargé de la formation des enseignants. Selon lui, en France, l'usage de l'IA demeure limité, se concentrant principalement sur la préparation des cours et les activités scolaires, bien que son potentiel et les défis éthiques qu'elle soulève soient clairement reconnus.

Les études examinées s'accordent sur la nécessité d'un cadre de référence pour guider l'intégration de l'alphabétisation en intelligence artificielle dans l'enseignement supérieur. En réponse à ce besoin, l'[Unesco \(2025a\)](#) a élaboré un Référentiel de compétences pour les étudiants en matière d'intelligence artificielle, visant à préparer les apprenants à devenir des citoyens responsables et créatifs à l'ère numérique, tout en soutenant les enseignants dans l'intégration pédagogique de ces outils. Ce document définit 12 compétences, réparties en quatre dimensions et trois niveaux de progression.

118

Figure 1

Référentiel de compétences en IA pour les apprenants

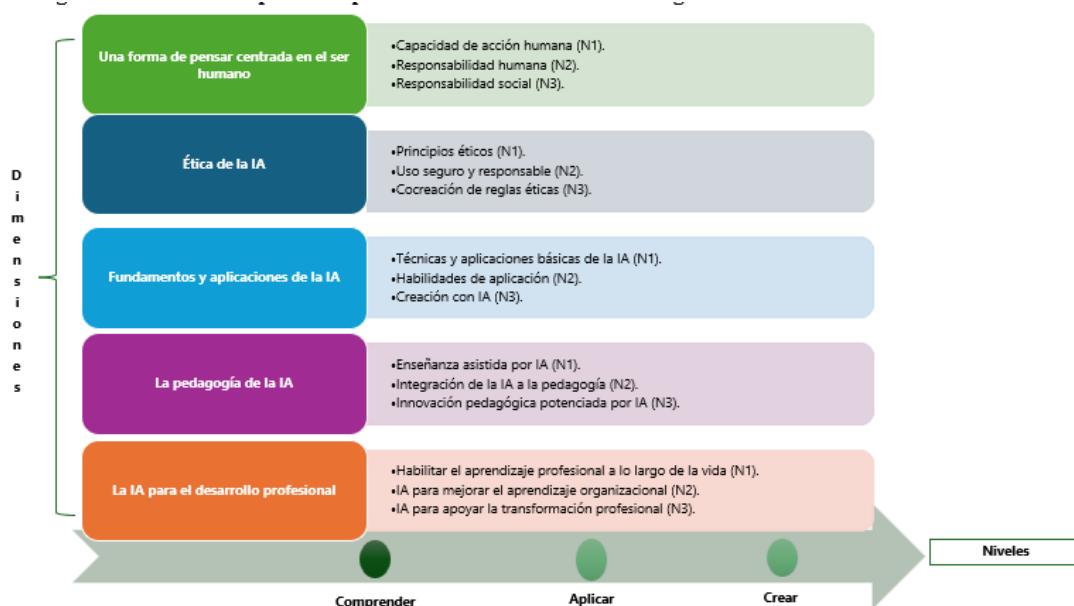


Note: élaboration propre à partir de l'Unesco (2025a)

De plus, l'Unesco (2025b) a conçu un Référentiel de compétences en IA pour les enseignants, destiné à ceux qui utilisent cette technologie pour renforcer l'apprentissage. Ce cadre, structuré en 15 compétences, réparties en cinq dimensions et trois niveaux, repose sur des principes tels que la protection des droits des enseignants et le renforcement de la capacité d'action humaine, en soulignant que « l'épanouissement humain doit demeurer au cœur de l'expérience éducative. La technologie ne doit pas et ne peut pas remplacer les enseignants » (p. 14).

Figure 2

Référentiel de compétences en IA pour les enseignantes



Source : élaboration propre à partir de l'Unesco (2025b).

Dans le prolongement de cet intérêt international, la France a mis en place de nombreuses initiatives visant à promouvoir les compétences en intelligence artificielle chez les enseignants et les étudiants, afin d'encourager une utilisation sûre, efficace et éthique de ces technologies. Des principes et orientations pour un usage responsable de l'IA ont été établis à tous les niveaux éducatifs (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2025), ainsi que des ressources pratiques pour l'enseignement supérieur : cours en ligne ouverts à tous (MOOC), manuels, outils numériques, portails nationaux, guides de bonnes pratiques, expérimentations et programmes de formation institutionnelle (France Éducation International, s.d. ; Université de Nantes, 2024).

Ces actions s'accompagnent d'initiatives de financement dans le cadre du programme France 2030, qui consacre 54 millions d'euros à la transformation des entreprises, des établissements éducatifs et des centres de recherche. Parmi les projets financés figure AI DL - Data Literacy in the Age of AI for Education, centré sur l'usage critique de l'intelligence artificielle dans l'éducation et son intégration dans les pratiques pédagogiques (Commission européenne, 2025b). Par ailleurs, la France participe à des projets européens tels qu'Erasmus+, qui favorisent l'alphabétisation en IA dans l'enseignement supérieur.

La curation de contenu numériques éducatifs comme compétence clé

La curation de contenu constitue une ressource efficace face à la surcharge informationnelle. Ce con-

cept, issu à l'origine des domaines du marketing, du journalisme et de la communication, s'est progressivement introduit dans le contexte éducatif.

Selon [Hernández et al. \(2022\)](#), la curation de contenu dans le travail enseignant universitaire englobe la recherche, la sélection et la diffusion d'informations pertinentes pour une discipline, dans le but de faciliter l'apprentissage des savoirs spécifiques. Pour les étudiants, cette pratique joue un rôle essentiel dans la compréhension d'un sujet et dans le travail collaboratif, puisqu'elle implique la collecte, la sélection, l'organisation, l'édition et le partage d'informations significatives ([Ramírez, 2024](#)).

Ainsi, la curation de contenu comprend plusieurs sous-processus : la récupération, le stockage, l'organisation, la présentation et la diffusion de l'information numérique. Dans un contexte où l'intelligence artificielle a multiplié de manière exponentielle la production et la circulation des données, la curation devient une compétence de filtrage et d'évaluation critique, permettant de distinguer entre les informations fiables et les contenus générés sans contrôle de qualité, de vérifier les sources et les biais, et de sélectionner des ressources alignées sur des objectifs et des besoins informationnels précis. Elle s'impose donc comme un acte d'alphabétisation informationnelle avancée, indispensable dans les environnements médiés par l'intelligence artificielle.

Parallèlement, l'intelligence artificielle peut renforcer le processus de curation. Cette approche a déjà été explorée dans le journalisme, le marketing et la publicité, où l'on analyse l'adoption d'outils intelligents pour la création de contenus personnalisés, redéfinissant ainsi les pratiques traditionnelles de communication ([La-Rosa et al., 2025](#) ; [Codina et Lopezosa 2024](#)) démontrent que les outils d'IA peuvent accélérer les processus de curation dans le journalisme, et présentent des moteurs de recherche basés sur l'IA applicables aux contextes académiques ([Codina, 2023](#)).

120

Les résultats de ces recherches sont transposables à l'enseignement supérieur, où enseignants et étudiants peuvent utiliser des outils d'IA pour la curation de contenu. À ce niveau éducatif, la gestion d'informations fiables pour soutenir un argument ou développer un point de vue constitue une pratique courante, correspondant au processus de curation, que ce soit dans le cadre d'activités d'apprentissage ou de préparation pédagogique.

Le tableau suivant présente des outils d'intelligence artificielle applicables à chaque phase du processus de curation de contenu, en soulignant que l'IA ne remplace pas la curation, mais en renforce la valeur grâce à l'interprétation, la contextualisation et la relecture éthique de l'information :

Tableau 1

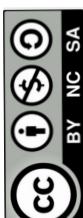
Intégration d'outils d'intelligence artificielle dans les phases de la curation de contenu

Tableau 1 (Cont.)

Note : élaboration propre.

La plupart des outils identifiés proposent des versions gratuites ou académiques, ce qui facilite leur intégration dans les projets universitaires sans nécessiter de grands investissements. Toutefois, les limites des plans *freemium* (nombre de recherches, capacité de stockage ou fonctions avancées) exigent une utilisation stratégique et consciente.

En France, les recherches sur la curation de contenu dans l'enseignement supérieur restent rares, et, au moment de cette revue, aucune étude ne la relie explicitement à l'intelligence artificielle ou à l'alphabétisation en cette technologie. Cependant, certaines contributions apportent des éléments pré-



cieux à la communauté académique, notamment [Knauf et Falgas \(2020\)](#), qui intègrent la curation de contenu dans un cours de recherche et de récupération d'information destiné aux étudiants de master en communication, ainsi que [Kemp \(2018\)](#), dont la thèse doctorale propose un système fondé sur des services de curation et d'exploration du big data pour faciliter la récupération d'informations numériques. D'autres études pertinentes ont été exclues de l'analyse car elles ne répondent pas aux critères méthodologiques de sélection.

À l'ère de l'intelligence artificielle, la curation de contenu numériques éducatifs s'impose comme une compétence essentielle, non seulement pour sa valeur instrumentale, mais aussi pour sa dimension critique. Enseignants et étudiants doivent être capables d'identifier et de gérer les risques liés à l'usage intensif d'outils intelligents, parmi lesquels la dépendance technologique, les biais algorithmiques et la surcharge informationnelle.

Ces phénomènes menacent l'autonomie cognitive et la qualité de l'apprentissage, mais soulignent en même temps la nécessité de renforcer la curation comme pratique réflexive, en assurant une formation à la sélection, la contextualisation et la transformation de l'information ; autrement dit, à la réintroduction du jugement humain dans un environnement de plus en plus automatisé.

Intersection entre l'alphabétisation en intelligence artificielle et la curation de contenu

La curation de contenu occupe une position intermédiaire entre l'alphabétisation numérique traditionnelle (recherche, utilisation et communication de l'information) et l'alphabétisation en intelligence artificielle (compréhension du fonctionnement et de l'activité des systèmes d'IA). Elle apprend également à formuler des questions, des prompts ou des critères de recherche de manière stratégique, tout en impliquant l'interprétation des résultats produits par des algorithmes, en reconnaissant leur caractère non neutre. De plus, elle encourage la responsabilité éthique dans la sélection et la diffusion de l'information générée par l'intelligence artificielle. En ce sens, la curation de contenu peut être comprise comme une pratique favorisant le développement de l'évaluation critique des systèmes d'intelligence artificielle.

121

Par ailleurs, la curation de contenu rend possible l'exercice de l'alphabétisation en intelligence artificielle comme partie intégrante du processus d'apprentissage et de production de connaissances. Dans ce cadre, les enseignants peuvent concevoir des environnements d'apprentissage personnalisés à partir de matériaux filtrés, validés et adaptés à l'aide d'outils tels que *ChatGPT*, *Perplexity* ou *Semantic Scholar*. De leur côté, les étudiants se forment à la sélection critique des résultats issus de moteurs de recherche ou d'assistants génératifs, en évaluant ceux qui s'avèrent les plus pertinents pour leur apprentissage et leurs projets académiques.

L'intersection entre l'alphabétisation en intelligence artificielle et la curation de contenu redéfinit les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur. Il ne s'agit plus seulement d'accéder à ou de communiquer une information, mais de comprendre les médiations algorithmiques qui structurent la production et la circulation du savoir. Dans cette perspective, le processus de curation devient un exercice métacognitif : en interagissant avec des outils d'intelligence artificielle, l'utilisateur apprend à réfléchir à ses propres processus de recherche, de sélection et de création, développant ainsi une conscience critique du rôle de la technologie dans la construction de la connaissance.

Intégrer la curation de contenu dans l'alphabétisation en intelligence artificielle suppose également de repenser le rôle éthique et formatif de l'université. Les établissements peuvent tirer parti des pratiques de curation pour promouvoir un usage responsable et transparent de l'intelligence artificielle, en encou-



rageant la traçabilité des sources, l'attribution de l'auteur et le respect de la diversité épistémique. De cette manière, la curation cesse d'être une pratique individuelle pour devenir une compétence institutionnelle qui soutient l'intégrité académique dans des environnements médiatisés par l'intelligence artificielle.

Cette convergence entre l'alphanétisation en intelligence artificielle et la curation de contenu ouvre également la possibilité de transformer les pratiques pédagogiques. Plutôt que de se concentrer uniquement sur la transmission d'informations, l'enseignant peut orienter les étudiants vers la construction collaborative de savoirs, par l'interprétation critique des résultats générés par l'intelligence artificielle. Dans ce contexte, la curation agit comme un pont entre la compréhension technique de l'IA et son application réflexive dans des contextes d'apprentissage réels.

Défis de l'alphanétisation en intelligence artificielle dans le contexte de l'enseignement supérieur français

En France, le déploiement de l'alphanétisation en intelligence artificielle se heurte à plusieurs obstacles structurels. L'un des principaux est la fracture numérique, signalée par le Conseil Économique, Social et Environnemental (CESE) qui alerte sur le fait qu'environ un tiers de la population se sent éloigné des technologies numériques ; y compris certains jeunes et des habitants de zones où l'accès à Internet demeure limité (Meyer & Tordeux, 2025). Par ailleurs, les rapports de l'OCDE sur la fracture numérique dans l'éducation mettent en évidence des inégalités en matière de connectivité, de disponibilité des ressources numériques et de compétences, lesquelles empêchent un accès équitable pour tous les étudiants aux pratiques éducatives médiatisées par l'intelligence artificielle (Burns & Gottschalk, 2019 ; OCDE, 2023).

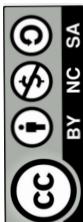
122

En second lieu, la formation des enseignants et des étudiants reste insuffisante pour répondre aux défis émergents. Un rapport de la Commission des affaires économiques présenté au Sénat français indique que l'offre de formation en IA demeure limitée, tant dans le système de formation initiale que dans la formation continue, et que les programmes existants ne couvrent pas de manière adéquate les dimensions éthique, technique et pédagogique de l'intelligence artificielle (Hoffman & Golliot, 2024). Néanmoins, certains projets tels qu'AI4T cherchent à combler cette lacune grâce à des manuels ouverts et des MOOC destinés aux enseignants, mais leur portée reste encore trop restreinte pour transformer l'ensemble du système d'enseignement supérieur.

Enfin, il apparaît nécessaire de mettre en place des politiques éducatives intégrées qui incorporent l'alphanétisation en intelligence artificielle et la curation de contenus au sein des curricula universitaires. Les cadres pour l'usage de l'IA en éducation, élaborés par l'Unesco et le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France, définissent des principes et des orientations pour une utilisation responsable de l'intelligence artificielle. Bien que ces documents soient le fruit d'études approfondies à l'échelle nationale et internationale, il paraît désormais essentiel de passer des principes à leur mise en œuvre concrète dans des modules curriculaires spécifiques.

De plus, le rapport sur l'intelligence artificielle dans l'enseignement supérieur, présenté par le ministre chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, identifie plusieurs actions prioritaires visant à faire des universités françaises des acteurs clés de cette transformation. Parmi ces actions figurent la structuration institutionnelle, la formation spécialisée des enseignants, ainsi que l'appropriation sociale des savoirs relatifs à l'intelligence artificielle.

Conclusions



La revue de la littérature réalisée permet de constater que l'alphabétisation en intelligence artificielle s'impose comme un nouveau pilier de la compétence numérique dans l'enseignement supérieur. Au-delà de l'acquisition instrumentale de compétences technologiques, elle suppose la compréhension des modes de conception, d'entraînement et de fonctionnement des systèmes d'intelligence artificielle, ainsi que la capacité à analyser de manière critique leur impact sur les processus de production et de diffusion des connaissances. Sa pertinence ne réside pas uniquement dans la maîtrise technique, mais également dans le développement d'une conscience éthique et critique, permettant aux enseignants et aux étudiants d'agir en citoyens numériques éclairés dans des environnements médiatisés par les algorithmes.

Dans ce cadre, la curation de contenus numériques éducatifs émerge comme une compétence essentielle et complémentaire à l'alphabétisation en intelligence artificielle. Loin d'être une tâche purement technique, la curation constitue une pratique cognitive et pédagogique qui implique la recherche, la sélection, l'évaluation, la contextualisation et la diffusion éthique de l'information. À l'ère de l'intelligence artificielle, cette pratique acquiert une dimension nouvelle : elle permet de filtrer la surabondance d'informations, d'identifier les biais algorithmiques et d'ajouter de la valeur grâce à l'interprétation humaine, contribuant ainsi à la formation d'une pensée critique et autonome.

L'intersection entre alphabétisation en intelligence artificielle et curation de contenus dessine un espace d'apprentissage actif, dans lequel l'interaction avec les outils intelligents devient une opportunité de formation. Lorsque l'enseignant utilise l'intelligence artificielle pour concevoir des supports personnalisés ou que l'étudiant apprend à formuler des prompts et à évaluer les résultats générés par des systèmes automatisés, tous deux exercent une forme d'alphabétisation pratique, située et critique. Cette convergence redéfinit la fonction pédagogique : les acteurs éducatifs cessent d'être de simples consommateurs passifs d'informations pour devenir des curateurs et des créateurs réflexifs de savoir, conscients des médiations technologiques qui interviennent dans leur construction.

123

Dans le contexte français, l'intelligence artificielle présente à la fois des avancées et des défis significatifs. La France dispose d'une base institutionnelle solide, comprenant des plans ministériels, des cadres d'usage de l'intelligence artificielle et des projets d'innovation tels que AI4T, visant à orienter son intégration dans le système éducatif. Néanmoins, des fractures numériques, des inégalités d'accès et des lacunes dans la formation des enseignants et des étudiants persistent, limitant ainsi une appropriation critique et équitable de ces technologies. Les rapports institutionnels analysés soulignent l'urgence de mettre en place des politiques publiques cohérentes intégrant l'alphabétisation en intelligence artificielle dans les curricula universitaires, en veillant à ce que son enseignement ne se limite pas aux compétences techniques, mais englobe également des dimensions éthiques, épistémologiques et pédagogiques.

Dans l'ensemble, les résultats de cette recherche suggèrent que l'alphabétisation en intelligence artificielle, envisagée à travers la pratique de la curation de contenus, pourrait devenir un levier de transformation pour l'enseignement supérieur. L'intégration de ces deux compétences dans la formation des enseignants et des étudiants favoriserait le développement d'une citoyenneté académique critique, capable d'utiliser l'intelligence artificielle non comme substitut de la pensée humaine, mais comme un instrument pour renforcer la compréhension, la créativité et la responsabilité dans la construction collective du savoir.

Confidentialité : Non applicable.



Financement : Ce travail n'a bénéficié d'aucun financement.

Déclaration sur l'utilisation de l'intelligence artificielle : L'autrice de cet article déclare ne pas avoir utilisé l'Intelligence Artificielle pour son élaboration.

Références

- Agulhon, S. et Schoch, P. (2023). ChatGPT et l'éducation : révolution numérique ou dépendance excessive à l'IA ? En F. Guénot (Ed), L'IA éducative. *L'intelligence artificielle dans l'Enseignement* (117-123). Studyrama/Bréal. <https://hal.science/hal-04260498v1>
- Alwaqdani, M. (2025). Investigating teacher's perceptions of artificial intelligence tools in education: potential and difficulties. *Education and Information Technologies*, 30, 2737-2755. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12903-9>
- Bidan, M. et Lebraty, J.F. (2024). Enseignants-chercheurs et ChatGPT4 : un chapitre récursif. En F. Chevalier et C. Fournier (Eds), *Pratiques pédagogiques innovantes : Construire la pédagogie de demain* (333-345). EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2024.02.0333>
- Bolaño-García, M. et Duarte-Acosta, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*, 39(1), 51-63. <https://doi.org/10.30944/20117582.2365>
- 124** Burns, T. & Gottschalk, F. (2019). Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age. *Educational Research and Innovation*, Editorial OECD, <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>
- Calle, S. E. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1865-1879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016
- Capelle, C. (2024). *Littératie des données et intelligence artificielle : quelle traduction des politiques publiques dans l'offre de formation des enseignants ?* [Ponencia]. EUTIC 2024, Générations numériques : complexité, controverses, et défis, Ténérife, Îles Canaries. <https://hal.science/hal-04748083v1>
- Codina, Ll. (2023). Buscadores alternativos a Google con IA generativa: análisis de You.com, Perplexity AI y Bing Cha. *Infonomy*, 1(1), 1-21. <https://doi.org/10.3145/infonomy.23.002>
- Codina, Ll. et Lopezosa, C. (2024). Curación de contenidos en periodismo: características generales y uso de buscadores con inteligencia artificial. En F. Murcia-Verdú, R. Ramos-Antón, (Eds), *La inteligencia artificial y la transformación del periodismo. Narrativas, aplicaciones y herramientas* (157-178). Salamanca: Comunicación Social Ediciones. <https://www.comunicacionsocial.es/media/comunicacionsocial/files/book-attachment-9183.pdf>
- Commission européenne (2025a). *Approche européenne de l'intelligence artificielle*. Commission européenne. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/es/policies/european-approach-artificial-intelligence>
- Commission européenne (2025b). France : De nouveaux outils pour l'enseignement grâce à l'intelligence artificielle. *Eurydice*, Commission européenne. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/france-new-tools-teaching-thanks-artificial-intelligence>



- Devauchelle, B. (2025). Les enseignants, les formateurs et les cadres éducatifs français face à l'intelligence artificielle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 4. <https://doi.org/10.4000/146vm>
- France Education International (sf). *AI DL - Data Literacy in the Age of AI for Education*, <https://www.france-education-international.fr/expertises/cooperation-education/projets/ai-dl-data-literacy-age-ai-education>
- Gómez, L.. E., Fernando, N. D., Aponte, M. G. et Betancourt, B. L.A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81(184), 158-163. <https://doi.org/10.15446/dyna.v81n184.37066>
- Guallar, J. (9 de mayo 2021). *Técnicas de curación de contenidos. Los Content Curators*. <http://www.loscontentcurators.com/category/guia-basica-de-curacion/>
- Hoffman, E. et Golliot, A. (2024). *Les effets de l'intelligence artificielle sur l'activité économique et la compétitivité des entreprises françaises*. Assemblée Nationale, Commission des affaires économiques. Présidence de l'Assemblée nationale, https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/17/rapports/cion-eco/l17b1862_rapport-information
- Kemp, G. (2018). *CURARE : curating and managing big data collections on the cloud* [Tesis doctoral, Université de Lyon]. HAL Science ouverte. <https://hal.science/tel-02058604v1>
- Knauf, A. et Falgas, J. (2020). Les enjeux de l'hybridation pour l'apprentissage coactif. *Distances et Médiations des Savoirs*, 30. <https://doi.org/10.4000/dms.5073>
- La Rosa, L., Ortega, F. E. et Perlado, M. (2025). Inteligencia Artificial en el periodismo, el marketing y la publicidad: una revisión sistématica de la literatura. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, (36), 33-53. <https://doi.org/10.52495/c2.emcs.36.p114>
- Lim, W. M. (2024). What Is Qualitative Research? An Overview and Guidelines. *Australasian Marketing Journal*, 33(2), 199-229. <https://doi.org/10.1177/14413582241264619>
- Many, H., Shvetsova, M. et Forestier, G. (2024). Transformation numérique : comment enseigner (avec) l'IA générative dans l'enseignement supérieur ? *Études & Pédagogies*, 161-175. <https://doi.org/10.20870/eep.2024.8100>
- Meyer, E. y Tordeux, M. (2025). Pour une intelligence artificielle au service de l'intérêt général. Editorial Conseil économique, social et environnemental, <https://www.lecese.fr/travaux-publies/pour-une-intelligence-artificielle-au-service-de-linteret-general>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2025). L'IA en éducation : Cadre d'usage. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <https://www.education.gouv.fr/media/227697/download>
- Modolo, L. (2025). L'intelligence artificielle, une opportunité pour l'enseignement supérieur ?. *Management et Datascience*, 9(1). <https://doi.org/10.36863/mds.a.42627>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2019). Consensus



de Beijing sur l'intelligence artificielle et l'éducation. International Conference on Artificial Intelligence and Education, Unesco, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2024a) Qué debe saber acerca de los nuevos marcos de competencias en materia de IA de la Unesco para estudiantes y docentes. Unesco Inteligencia artificial. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/que-debe-saber-acerca-de-los-nuevos-marcos-de-competencias-en-materia-de-ia-de-la-unesco-para?hub=32618>

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2024b). De qué hablamos, cuando hablamos de inteligencia artificial?. Unesco Office Montevideo and Regional Bureau for Science in Latin America and the Caribbean, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Editorial Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/search/0a892879-3bc2-4ac3-9dc4-74544f315a85>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2025a) AI competency framework for teachers. Editorial Unesco <https://doi.org/10.54675/AQKZ9414>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2025b). AI competency framework for students. Editorial Unesco, <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>

126

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OECD (2023). Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality. Equity and Efficiency, Editorial OECD, <https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en>

Parlement européen (2020). Intelligence artificielle : définition et utilisation. Parlement européen. <https://www.europarl.europa.eu/topics/fr/article/20200827STO85804/intelligence-artificielle-definition-et-utilisation>

Pascal, F., Taddei, F., de Falco, M. et Gallié, E.P. (2025). *IA et Enseignement Supérieur : formation, structuration et appropriation par la société. Ministère chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2025-07/rapport-intelligence-artificielle-et-enseignement-sup-rieur-formation-structuration-et-appropriation-par-la-soci-t--37540.pdf>

Ramirez, J. M. (2024). *Curación de contenidos comunicativos y aprendizaje colaborativo*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/11749>

Stolpe, K. & Hallström, J. (2024). Artificial intelligence literacy for technology education. *Computers and Education Open*, 6, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100159>

Susanto, P., Yuntina, L., Saribanon, E., Soehaditama, J. & Liana, E. (2024). Qualitative Method Concepts: Literature Review, Focus Group Discussion, Ethnography and Grounded Theory. *Siber Journal of Advanced Multidisciplinary*, 2(2), 262-275. <https://doi.org/10.38035/sjam.v2i2.207>

Université de Nantes (2024). *Les IA en éducation et formation : actions et ressources*. Université de



Nantes. <https://www.univ-nantes.fr/universite/vision-strategie-et-grands-projets/des-usages-de-lia-en-education-et-formation>

127

Date de réception de l'article : 27 juin 2025

Date d'acceptation de l'article : 1^{er} août 2025

Date d'approbation pour mise en page : 15 août 2025

Date de publication : 10 janvier 2026

Note sur l'autrice

* Thais Raquel Hernández Campillo est Professeure au Département du Multimédia et des Métiers de l'Internet, Institut Universitaire de Technologie de Blois, Université de Tours, France. Chercheuse au laboratoire Pratiques et Ressources de l'Information et de la Médiation (EA 7503), Institut Universitaire de Technologie de Tours, Université de Tours, France. Courriel : thais.hernandez@univ-tours.fr

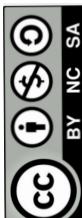


Annexes

Annexe 1

Publications académiques et bilans sur la curation de contenus et l'alphabétisation en intelligence artificielle incluses dans la revue

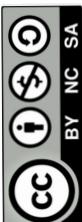
Auteur / Année	Pays ou contexte	Type d'étude	Objectif	Résultats ou apports clés	Pertinence pour la revue
Stolpe & Hallström (2024)	Suède Europe	Théorique	Analyser et discuter de manière critique les composantes de l'alphabétisation en IA en lien avec l'alphabétisation technologique.	L'alphabétisation en IA intègre des connaissances scientifiques et technologiques ainsi qu'une compréhension socio-éthique. Un cadre conceptuel d'alphabétisation en IA est proposé.	Étaye la nécessité d'une alphabétisation en IA.
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2024)	France	Théorique	Fournir un cadre pour l'utilisation et la compréhension de l'IA dans l'éducation, conforme à des principes éthiques, juridiques et environnementaux.	Définit des objectifs, principes, obligations et lignes directrices éthiques pour l'usage éducatif de l'IA.	Conceptualisation et défis de l'alphabétisation en IA en France.
128 Markus, Pfister, Carolus, Hotho y Wienrich (2024)	Allemagne Europe	Empirique	Concevoir des formations en ligne pour améliorer la compréhension de l'IA en lien avec les assistants virtuels.	Amélioration de la compréhension et de l'usage critique de l'IA, ainsi qu'attitudes positives envers les assistants virtuels.	Renforce la nécessité d'une alphabétisation en IA.
Olari & Rommelfanger (2024)	Allemagne Europe	Mixte	Permettre aux étudiants de comprendre le fonctionnement des systèmes d'IA.	Compilation de concepts clés pour concevoir des plans d'apprentissage sur l'IA.	Propose des compétences conceptuelles pour l'alphabétisation en IA.
Capelle (2024)	France	Empirique	Analyser la relation entre l'alphabétisation en données et l'alphabétisation en IA dans la formation des enseignants.	Identifie l'alphabétisation en données comme un composant essentiel de l'alphabétisation en IA.	Compétences nécessaires pour les enseignants et étudiants.
Unesco (2025a)	International	Théorique	Soutenir les éducateurs dans l'intégration de l'IA dans les programmes d'études.	Référentiel de compétences en matière d'IA pour les étudiants.	Définit des compétences clés et leur intersection avec la curation de contenus.



Unesco (2025b)	International	Théorique	Définir les connaissances, compétences et valeurs que les enseignants doivent maîtriser à l'ère de l'IA.	Référentiel de compétences en matière d'IA pour les enseignants.	Référence centrale sur l'alphabétisation en IA et l'enseignement.
Agulhon & Schach (2023)	France	Théorique	Examiner les avantages et les défis de ChatGPT dans l'enseignement supérieur.	Usage raisonné de ChatGPT ; risques liés à la fiabilité de l'information.	Avantages et défis de l'usage de l'IA dans l'enseignement supérieur.
Modolo (2025)	Maroc, RDC et Cameroun	Empirique	Analyser comment l'IA transforme l'enseignement supérieur et ses implications sociales.	Redéfinition des rôles enseignants et étudiants ; inégalités d'accès à l'IA.	Changements et défis liés à l'IA dans l'enseignement supérieur.
Devauchelle (2025)	France	Théorique	Explorer l'impact de l'IA sur l'enseignement et la formation des enseignants.	Tensions et perceptions du corps enseignant français face à l'intégration de l'IA.	Défis et impact de l'IA dans l'enseignement supérieur français.
France Éducation International (s.f)	France	Théorique	Promouvoir l'alphabétisation aux données et l'usage critique de l'IA dans l'éducation.	Projet « AI-DL : Data Literacy in the Age of AI for Education ».	Initiatives d'alphabétisation en IA en France.
Universidad de Nantes (2024)	France	Pratique	Offrir des ressources formatives sur l'IA pour les enseignants universitaires.	Ressources, événements, articles, cours et outils de formation.	Ressources institutionnelles pour l'alphabétisation des enseignants.
Commission européenne (2025)	France Europa	Théorique	Présenter les projets portés par la France en matière d'IA éducative.	Financement des projets d'innovation et de formation en IA.	Soutien financier et institutionnel à l'alphabétisation en IA.
Hernández, Hernández, Legañoa y Campillo (2022)	International	Théorique	Analyser l'intégration de la curation de contenus dans la littératie informationnelle des enseignants.	La curation de contenus est confirmée comme compétence informationnelle renforçant l'alphabétisation numérique du corps enseignant.	Curation de contenus comme compétence clé pour les enseignants.
Ramírez (2024)	International	Empirique	Examiner les bénéfices de la curation de contenus dans l'apprentissage collaboratif.	Mise en œuvre de la curation de contenus dans l'apprentissage collaboratif des étudiants.	Curation de contenus comme compétence clé pour les étudiants.



La-Rosa, Ortega & Perlado (2025)	Espagne Europe	Empirique	Analyser la production scientifique sur l'IA générative dans le journalisme, le marketing et la publicité.	Domination du marketing dans les publications ; l'Espagne domine la recherche en IA appliquée au journalisme.	Application de l'IA dans la curation et la personnalisation des contenus.
Codina y Lopezosa (2024)	Espagne Europe	Théorique	Démontrer l'application d'outils d'IA dans les phases de curation de contenus.	Identification de moteurs de recherche et de prompts pour les processus de curation numérique.	Intégration de l'IA dans les phases de la curation de contenus.
Codina (2023)	Espagne Europe	Théorique	Analyse comparative de moteurs de recherche alternatifs à Google utilisant l'IA générative.	Caractéristiques générales des différents types de moteurs de recherche ; analyse fonctionnelle et d'interface ; recommandations d'usage académique.	Outils d'IA appliqués à la curation d'information.
Knauf y Falgas (2020)	France	Empirique	Renforcer les compétences numériques à travers la curation et la gestion de l'information.	Expérimentations avec des étudiants de master en communication sur le suivi de contenus numériques.	Intersection entre alphabétisation en IA et curation de contenus.
130 Kemp (2018)	France	Empirique	Proposer un système basé sur des services pour curer et explorer le big data.	Modèle « CURARE » pour l'exploration et l'extraction d'informations par analyse de données.	Curation de contenus dans l'enseignement supérieur français.



Annexe 2

Guide thématique de la revue bibliographique documentaire

1. L'alphabétisation en intelligence artificielle dans l'enseignement supérieur
 - 1.1. Contexte européen.
 - 1.2. Concept et importance.
 - 1.3. Compétences nécessaires pour les enseignants et les étudiants (cadres et propositions théoriques).
 - 1.4. Initiatives récentes en Europe et en France (programmes étatiques, universités, politiques publiques).
2. La curation de contenus comme compétence clé
 - 2.1. Définition et étapes.
 - 2.2. Intégration de l'intelligence artificielle dans les phases de la curation de contenus : utilisation d'outils numériques.
 - 2.3. Risques : dépendance technologique, biais algorithmiques, surcharge informationnelle (informationnalité).
 - 2.4. Intégration dans la formation des enseignants et des étudiants universitaires.
3. Intersection entre alphabétisation en IA et curation de contenus
 - 3.1. Approche conceptuelle : la curation comme passerelle entre alphabétisation numérique et alphabétisation en IA.
 - 3.2. Approche pratique et pédagogique : comment enseignants et étudiants exercent cette alphabétisation.
 - 3.3. Approche épistémologique ou formative : en quoi cette intersection redéfinit la compétence informationnelle dans l'enseignement supérieur.
 - 3.4. Approche institutionnelle ou éthique : comment la curation de contenus peut être intégrée aux politiques ou stratégies universitaires d'alphabétisation en IA.
4. Défis de l'alphabétisation en IA dans le contexte de l'enseignement supérieur français
 - 4.1. Fracture numérique et inégalités d'accès.
 - 4.2. Formation insuffisante des enseignants en IA et en curation de contenus.
 - 4.3. Nécessité de politiques éducatives intégrant la curation de contenus et l'alphabétisation en IA dans les programmes universitaires.



Paradigme de l'éducation scolaire : Une réflexion sur l'accès des enfants à l'enseignement primaire en Angola

Paradigma de la Educación escolar: Una reflexión sobre el acceso de los niños a la educación primaria en Angola



Mário Adelino Miranda Guedes*

Chercheur adjoint au Centre d'études et de recherche scientifique de l'ISIA – Institut Supérieur Polytechnique International d'Angola, Luanda.

Résumé

L'accès universel à l'éducation implique que toutes les personnes aient des chances égales en matière d'éducation, sans distinction de classe sociale, de race, de genre, de sexualité, d'origine ethnique ou de handicap. Cette étude réfléchit sur les facteurs affectant l'accès à l'éducation primaire en Angola, à travers une recherche bibliographique, documentaire, exploratoire et avec une approche qualitative. Les résultats montrent une disparité entre les valeurs établies dans la Constitution angolaise et dans les traités internationaux sur l'éducation, et leur mise en œuvre effective. Il est souligné que 22 % des enfants en âge scolaire ne vont pas à l'école. Parmi les principaux facteurs limitant l'accès figurent les conditions socio-économiques, la localisation géographique, les problèmes de santé et d'hygiène, le travail des enfants et les grossesses précoces, en particulier dans les zones rurales. Il est recommandé de mener de nouvelles recherches pour comparer les résultats et générer des contributions scientifiques qui contribuent à améliorer l'accès à l'éducation dans le pays.

Mots-clés : Accès, Enseignement primaire, Angola, Facteurs.

Resumen

El acceso universal a la educación implica que todas las personas tengan igualdad de oportunidades educativas, sin distinción de clase social, raza, género, sexualidad, origen étnico o discapacidad. Este estudio reflexiona sobre los factores que afectan el acceso a la educación primaria en Angola, mediante una investigación bibliográfica, documental, exploratoria y con enfoque cualitativo. Los resultados muestran una discrepancia entre los valores establecidos en la Constitución angoleña y en los tratados internacionales sobre educación, y su efectiva implementación. Se destaca que el 22% de los niños en edad escolar no asisten a la escuela. Entre los principales factores que limitan el acceso se encuentran las condiciones socioeconómicas, la ubicación geográfica, los problemas de salud e higiene, el trabajo infantil y el embarazo precoz, especialmente en zonas rurales. Se recomienda realizar nuevas investigaciones para comparar resultados y generar aportes científicos que contribuyan a mejorar el acceso educativo en el país.

Palabras clave: Acceso, Educación primaria, Angola, Factores.

133

Comment citer cet article (norme APA) : Miranda, G. M. A.. (2026). Paradigme de l'éducation scolaire : Une réflexion sur l'accès des enfants à l'enseignement primaire en Angola. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 133-139. <https://doi.org/10.59654/btctmw45>



Introduction

L'éducation est l'acte d'éduquer, d'instruire et de discipliner. Elle désigne le moyen par lequel les habitudes, coutumes et valeurs d'une communauté sont transmises d'une génération à l'autre (Adolfo, 2014).

Selon Queiroz (2025), en référence à la Déclaration universelle des droits de l'homme, à son article 26, corroboré par la législation angolaise dans la loi n° 162/23 qui attribue l'obligation et la gratuité de l'éducation primaire pour tous, indépendamment de l'âge, toute personne peut avoir accès à l'éducation et à l'alphanétisation, abrogeant ainsi les lois n° 32/20 et 17/16. L'accès universel à l'éducation est la capacité pour tous d'avoir des chances égales dans l'éducation, indépendamment de leur classe sociale, race, genre, sexualité, origine ethnique ou handicap physique et mental. Cet accès élargit les horizons, transforme des vies et permet de développer la pensée critique et morale.

Selon Nobre (2022), c'est par le biais du savoir que l'individu impulse sa vie, oriente son parcours, développe des valeurs éthiques et exerce pleinement sa citoyenneté, comprenant ses droits et devoirs. Les principaux indicateurs de l'éducation primaire sont : le nombre moyen d'élèves par classe ; le nombre moyen d'heures de cours quotidiennes, le taux de distorsion âge-scolarité, le pourcentage d'enseignants titulaires d'un diplôme supérieur, l'adéquation de la formation des enseignants, la régularité du corps enseignant, l'effort des enseignants et la complexité de la gestion scolaire.

134

En Angola, l'école publique, qui devrait constituer le principal instrument de démocratisation de l'enseignement, fait face à de sérieuses limitations structurelles, financières et humaines. À ces faits s'ajoutent l'insuffisance des infrastructures, la rareté des enseignants qualifiés et l'inadéquation des ressources didactiques (Santana, 2025).

Ainsi, conformément à ce qui est stipulé au point 1 de l'article 2 de la Loi de base du système éducatif et de l'enseignement (Loi 17/16) du 7 octobre, modifiée par la Loi 32/20 du 12 août, l'éducation est un processus planifié et systématique d'enseignement et d'apprentissage visant à préparer de manière intégrale l'individu aux exigences de la vie individuelle et collective. Elle se développe dans la coexistence humaine afin de relever les principaux défis de la société, notamment la consolidation de la paix et de l'unité nationale, ainsi que la promotion et la protection des droits de la personne humaine, de l'environnement et du processus de développement scientifique, technologique, social et culturel du pays (Chikela, 2019).

Pour Adolfo (2015), l'enseignement en Angola a commencé aux XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles, bien avant que le territoire actuel ne constitue une unité, pendant la présence du Royaume du Kongo. Dans le cadre des politiques de reconstruction et de développement du gouvernement angolais, l'éducation revêt une importance cruciale, constituant un vecteur stratégique dans la lutte contre la pauvreté et l'analphabétisme, la promotion de la santé et la réduction des inégalités sociales et de genre.

En ce qui concerne l'accès à l'enseignement, le recours à l'enseignement privé en Angola n'est plus un privilège mais une nécessité, en raison de l'incapacité du système public à absorber la population étudiante dans ses 8 137 écoles publiques d'enseignement général. Même les populations à faible revenu sont contraintes d'inscrire leurs enfants dans des écoles privées, où l'accès est souvent limité par l'incapacité des parents à continuer de payer les frais de scolarité. Les inégalités dans l'accès à l'école sont substantielles entre milieu urbain et rural. Le taux net de scolarisation en primaire est de 78 % en milieu urbain et de 59 % en milieu rural (Chilumbo, 2019).



Selon [Paxe \(2019\)](#), l'Angola compte actuellement 103 599 salles de classe, dont 61 % sont des écoles publiques, 33 % des écoles en partenariat public-privé et 6 % des écoles privées, regroupées en 13 238 établissements. En ce qui concerne l'accès à l'enseignement, 22 % des enfants en âge scolaire sont hors du système éducatif. Seuls 11 % des enfants âgés de 3 à 5 ans ont accès à l'éducation préscolaire ([Unicef, 2025](#)).

Cette recherche vise à effectuer une incursion bibliographique sur l'accès à l'éducation primaire en Angola, un pays situé en Afrique subsaharienne, ainsi qu'à identifier les facteurs qui interviennent dans l'exclusion élevée des enfants du système éducatif public, en proposant des suggestions pour atténuer ces effets.

Matériel et méthode

La recherche est bibliographique, exploratoire et documentaire, avec une approche qualitative, visant à évaluer les aspects liés à l'accès à l'éducation primaire en Angola, sur la base de l'analyse de documents et de données présentes dans les sources mentionnées. La recherche bibliographique se réalise à partir des archives disponibles, issues de recherches antérieures, dans des documents imprimés tels que livres, articles, thèses, décrets-lois, etc. ([Siena et al., 2024](#)).

Les critères d'inclusion des travaux sélectionnés pour cette recherche étaient : l'actualité de l'étude, la pertinence du sujet traité, l'importance du problème et la faisabilité d'obtenir les contenus qu'ils contiennent. Toutes les publications, articles et périodiques qui ne remplissaient pas les conditions des critères d'inclusion ont été exclus. Les variables utilisées dans cette étude étaient toutes qualitatives. Les résultats de la recherche ont été analysés qualitativement. Les limitations éthiques de cette étude ont été consignées dans le croisement des données issues des études, en particulier celles des auteurs angolais, et dans les dispositions des divers décrets-lois traitant de la matière abordée.

Résultats et discussion

L'éducation est un fait social qui, en principe, a pour fonction de socialiser et d'intégrer les générations. En ce qui concerne l'accès à l'éducation primaire, ses objectifs permettent aux élèves d'acquérir les compétences de base en lecture et en arithmétique, ainsi que des connaissances élémentaires en sciences, géographie, histoire, mathématiques et autres sciences sociales, la priorité accordée à leur enseignement étant souvent un sujet de vifs débats politiques et pédagogiques.

Selon [Santana \(2025\)](#), l'accès à l'éducation est favorisé par des facteurs environnementaux, économiques, sociaux, affectifs, psychologiques, émotionnels et familiaux. Dans le contexte angolais, le principal problème lié à l'accès à l'éducation primaire est intrinsèquement associé à la rareté des infrastructures scolaires, malgré les efforts reconnus de l'État pour l'expansion du réseau scolaire et la massification de l'enseignement, non seulement au niveau primaire, mais également dans d'autres sous-systèmes. À ce facteur s'ajoutent d'autres obstacles tels que les aspects socio-économiques, géographiques, les problèmes de santé et d'hygiène, le travail des enfants et la grossesse précoce, cette dernière constituant un motif préoccupant favorisant l'abandon scolaire, surtout dans les zones rurales.

En réalisant une étude comparative entre la Constitution de l'Angola et la récente Loi-cadre du système éducatif et de l'enseignement (Loi n° 17/16) du 10 octobre, selon [Chikela \(2019\)](#), on constate un décalage entre l'idéal et la praxis éducative quotidienne ; c'est-à-dire que, bien qu'il existe une législation fondée sur des programmes conçus pour faciliter et garantir l'accès inaliénable d'un plus grand nombre d'enfants à l'éducation primaire, la pratique quotidienne et ce qui est observé au début de chaque



année scolaire contredisent cette bonne volonté de l'État.

Il convient également de rappeler que, dans le contexte angolais, le conflit armé que le pays a connu pendant près de trois décennies a provoqué un exode de population vers les grandes villes, entraînant une forte concentration de personnes dans celles-ci et augmentant de manière alarmante les efforts de l'État pour offrir une éducation, lesquels, dans la plupart des cas, n'ont pas été proportionnels à ce phénomène.

Comme on peut le constater, il existe une certaine correspondance entre les facteurs universels et la réalité locale, ce qui peut être intrinsèquement lié à la situation socio-économique et politique de chaque région ou espace géographique. Cependant, l'étude de [David \(2022\)](#) sur l'inégalité sociale et les processus d'enseignement et d'apprentissage des enfants de l'éducation préscolaire met en évidence les facteurs liés à l'accès à l'école, tels que l'inégalité sociale, économique, raciale et de genre, les interactions entre enfants et enseignants, les espaces matériels et mobiliers, la formation et les conditions de travail, ainsi que la coopération entre l'école et la famille.

Cette réflexion est corroborée par [Chilumbo \(2019\)](#), qui, dans son étude sur le système éducatif angolais et son adaptation au contexte culturel des zones rurales de Huambo, a considéré que l'enseignement est très faible, car il manque de réflexions dans l'application des politiques publiques relatives aux facteurs sociaux, économiques et géographiques. Cela a conduit les familles à prioriser la satisfaction des besoins alimentaires et, par conséquent, les enfants se rendent à l'école avec une apparence triste et mal nourrie, ce qui nécessite un certain degré de flexibilité pédagogique locale pour faire face aux lacunes identifiées dans leur quotidien professionnel.

136

La situation de l'accès des enfants à l'éducation primaire en Angola, selon [Chikela \(2019\)](#), nécessite des réformes urgentes afin de réduire de manière significative cette difficulté, telles qu'un environnement familial favorable, où les parents s'impliquent dans l'éducation de leurs enfants ; une santé physique et mentale adéquate de l'élève ; la qualité de l'enseignement offert par les écoles ; et des infrastructures scolaires accessibles. D'autres facteurs importants incluent le soutien économique et social, des enseignants qualifiés et une culture scolaire positive favorisant l'apprentissage.

Les éléments mentionnés par l'auteur sont corroborés par [Luís \(2021\)](#), qui, dans son étude sur l'accès à l'éducation en Angola, indique que l'accès à l'enseignement reste une priorité de l'État, quelles que soient les circonstances. Par conséquent, les États doivent encourager, dans le cadre de leurs politiques publiques, toutes les conditions qui facilitent l'adhésion et l'accès à l'enseignement public, en soulignant que l'accès à l'éducation primaire est un droit subjectif de chaque citoyen, et qu'il mérite et requiert le respect approprié.

Selon le rapport de l'[Institut National de la Statistique \(2025\)](#), publié le 25 novembre de cette année, dans le cadre de la présentation des résultats du recensement de la population et du logement réalisé en 2024, il y a en Angola cinq millions d'enfants en âge scolaire qui se trouvent hors du système éducatif, ce qui correspond à 22 % du total des enfants angolais dans cette tranche d'âge. Il convient donc d'attirer l'attention sur un défi majeur, non seulement pour le Ministère de l'Éducation, mais aussi sur la nécessité d'une approche multidisciplinaire de ce phénomène, étant donné qu'il s'agit d'un droit fondamental inaliénable et également d'une question de citoyenneté.

Considérations finales

L'éducation est une pratique sociale qui vise le développement de l'être humain, de ses potentialités, de ses compétences et aptitudes. Elle peut également être considérée comme un devoir de la famille



et de l'État, inspirée par les principes de liberté et les idéaux de solidarité humaine, ayant pour objectif le plein développement de l'apprenant, sa préparation à l'exercice de la citoyenneté et sa qualification pour le travail. L'éducation, par conséquent, ne se limite pas à l'école.

L'étude souligne que de nombreuses raisons poussent les enfants et adolescents en âge scolaire en Angola à être en dehors de l'école, parmi lesquelles figurent : l'offre éducative limitée par le manque de places dans les établissements scolaires, le désintérêt pour l'école, les maladies empêchant la fréquentation, la violence de toute nature, les problèmes socio-économiques, les conflits avec la loi, la grossesse adolescente, les préjugés et la discrimination, ainsi que le manque d'enseignants.

Cette recherche a mis en évidence que l'accès universel à l'éducation peut être facilité par des mesures liées aux politiques publiques, à l'évaluation et au diagnostic de la situation éducative, à la garantie de l'inscription de tous les enfants et adolescents sans aucune discrimination, à la mise à disposition d'infrastructures favorisant l'accessibilité, ainsi qu'à l'investissement dans la formation des enseignants. En ce qui concerne l'accès des enfants et adolescents à l'enseignement primaire, il est notable que 22 % des enfants en âge scolaire en Angola se trouvent encore hors du système éducatif et que 48 % des inscrits ne terminent pas l'enseignement primaire.

Au vu des résultats de cette recherche, on peut conclure que l'adoption de stratégies permettant une plus grande insertion des enfants et adolescents dans l'enseignement primaire — évitant ainsi l'écart entre la perspective constitutionnelle défendant l'obligation de l'enseignement primaire et la réalité — est de plus en plus impérative, puisque l'éducation est un droit pour tous et vise le plein développement humain à travers le processus d'enseignement-apprentissage.

Confidentialité : Non applicable.

137

Financement : Ce travail n'a reçu aucun financement.

Déclaration concernant l'utilisation de l'intelligence artificielle : L'auteur du présent article déclare ne pas avoir utilisé d'intelligence artificielle.

Références

- Adolfo, V. B. (2014, Outubro 23). Educação em Angola – antes, durante e depois da independência. Luanda, Angola. *Educar agora*. <https://balgidoquiage.wordpress.com/2014/09/17/educacao-em-angola-antes-durante-e-depois-da-independencia/>
- Chikela, B. A. (2019). Análise sobre o direito à educação na lei de base do sistema de educação e ensino, nº17/16 de 7 de Outubro e sua relação com a constituição de Angola. *Revista Angolana de Ciencias*, 1(2), 445-457. <https://doi.org/10.54580/R0102.12>
- Chilumbo, A. E. J. (2019). O sistema educativo angolano e sua adequação no contexto cultural das zonas rurais em Huambo- Angola (África). *Revista científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 13, pp. 5-19. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/sistema-educativo-angolano
- David, S. M. (2022). *A desigualdade social e os processos de ensino e aprendizagem de crianças da Educação infantil*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré, como requisito para obtenção do título de Mestre



em Ciência, Tecnologia e Educação. São Mateus ES. Brasil.
<https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/1518>

Instituto Nacional de Estatística (2025). *Relatório síntese do Recenseamento geral da população e habitação. Ministério do Planeamento*. Governo de Angola. <http://www.ine.gov.ao>.

Lei 23/20. (2020). *Direito Angolano: Lei de bases do sistema de Educação e Ensino*. Ministério da Educação, Luanda, Angola.

Lei 162/23. (2023). *Regime jurídico do Ensino primário e secundário do subsistema de ensino Geral*. Luanda, Angola.

Luis, A. C. (2021). *A educação em Angola. Xilonga. Escola virtual Angolana*. Ministério da Educação. Luanda, Angola. <https://xilonga.med.gov.ao/sobre-educacao>

Nobre, F. E. (2018). O papel social da escola. *Revista científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 3, pp. 103-115. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/o-papel-social-da-escola.pdf>

Paxe, I. (2019). *O Sinprof nas políticas da educação em Angola*. Instituto Superior Das Ciências da Educação. Luanda.

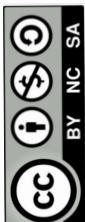
Santana, A, I, R. (2025). O acesso à Educação como determinante estrutural das desigualdades de oportunidades em Angola. *Ciências Humanas*, 29. <https://revistaft.com.br/o-acesso-a-educacao-como-determinante-estrutural-das-desigualdades-de-oportunidades-em-angola/>

138

Siena, O., Braga, A. A., Oliveira, C. M. et Carvalho, E. M. (2024). *Metodologia da Pesquisa Científica e elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos*. Editora Poisson. https://livros.poisson.com.br/individuais/Manual_de_Trabalho/Manual_de_Trabalho.pdf

Queiroz, S. E. P. (2025). Fundamentos da educação em direitos humanos: diversidades, crianças, adolescentes e o fortalecimento do estado protetor dos direitos. Pp. 10-75. Em Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Marilia Freitas Lima, *Fundamentos da Educação em Direitos Humanos: Crianças, adolescentes e fortalecimento do estado protetor de direitos*. Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos e diversidades. Uberlândia: PROEX/UFU. https://proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document/1_materialdidatico_cdhd_digital_0.pdf

Unicef (2025). *Educação no OGE. Análise sobre o Orçamento Geral do Estado*. Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância. Luanda, Angola. <https://www.unicef.org/angola/media/5586/file/Educação%202025.pdf>



Date de réception de l'article : 17 octobre 2025

Date d'acceptation de l'article : 7 novembre 2025

Date d'approbation pour mise en page : 12 novembre 2025

Date de publication : 10 janvier 2026

Notes sur l'auteur

* Mário Adelino Miranda Guedes est titulaire d'un doctorat en Sciences de l'Éducation de l'ACU – Absolute Christian University, et d'un master en Sciences de l'Éducation de l'Univaxier – Tiradentes. Il est diplômé en Médecine de l'Université Jean Piaget d'Angola. Professeur de Pathologie Générale à l'Institut Supérieur Polytechnique Alvorecer da Juventude – ISPAJ, à Luanda. Chercheur associé au Centre d'Études et de Recherche Scientifique de l'ISIA – Institut Supérieur Polytechnique International d'Angola, à Luanda. E-mail : guedesmario876@gmail.com



Conférences

Conferencias

Philosophie ou philosophies ? Polémiques autour de l'académie et de la vie*

¿Filosofía o Filosofías? Polémicas en torno a la academia y la vida



Rosa María Medina Borges*

Université de Médecine de La Havane, Cuba.

143

Résumé

Bien que la philosophie soit souvent considérée comme une position purement académique, nous avons tous des préoccupations philosophiques concernant les phénomènes naturels, l'origine de la vie et de l'univers, l'essence humaine et l'éthique ; en bref, nous pouvons considérer l'existence de ces noyaux problématiques comme essentielle pour l'être humain. Cet article s'interroge sur ce qui précède, ainsi que sur l'idée fausse de l'existence de la philosophie comme un tout uniforme et singulier, un canon produit et imposé par l'Europe et ses processus colonisateurs, qui a conduit à l'invisibilité des philosophies non occidentales des peuples autochtones d'Asie, d'Afrique et d'Amérique (Abya Ayala). Une autre idée défendue dans l'article concerne la nécessaire actualisation et la pertinence des professions liées aux philosophies, qui peuvent grandement contribuer à la compréhension des dilemmes contemporains.

Mots-clés : Philosophies, philosopher, académie, vie.

Resumen

Aunque con frecuencia se considera que filosofar es una postura solo académica, todos (as) poseemos inquietudes filosóficas respecto a fenómenos naturales, el origen de la vida y el universo, la esencia humana, la ética; en fin que podemos considerar la existencia de esos núcleos problemáticos como esenciales para el ser humano. El presente artículo reflexiona sobre lo anterior y también sobre la falsa idea de la existencia de la Filosofía como un todo uniforme y singular, canon producido e impuesto desde Europa y sus procesos colonizadores, los cuales trajeron como consecuencia la invisibilización de las Filosofías no occidentales de los pueblos originarios de Asia, África y América (Abya Ayala). Otra idea sostenida en el escrito se refiere a la necesaria actualización y pertinencia de las profesiones vinculadas a las Filosofías, que mucho pueden aportar a la comprensión de los dilemas contemporáneos.

Palabras clave: Filosofías, filosofar, academia, vida.

Comment citer cet article (norme APA) : Medina, B. R. M. (2026). Philosophie ou philosophies ? Polémiques autour de l'académie et de la vie. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 143-150. <https://doi.org/10.59654/vxk8ab27>



Introduction

L'une des caractéristiques fondamentales de l'appareil méthodologique des Philosophies concerne la posture contemplative, le dissensitement, les apories, le doute, l'inconfort face à ce qui est considéré comme un savoir établi, ainsi qu'une réflexion constante autour de la vision du monde que l'on a du monde. Il existe également de fortes dispositions (surtout à l'époque contemporaine) à participer à la transformation de la réalité à laquelle on appartient.

Les présentes idées émergent de mon expérience située en tant que professeure de Philosophie formée à Cuba, ayant enseigné dans plusieurs pays d'Amérique latine dans lesquels mes interactions m'ont enrichie (Cuba, Mexique, Argentine, Colombie, entre autres) et ayant publié mes idées dans des revues indexées du continent latino-américain et d'Espagne. Depuis cette vitalité contextualisée, je prétends « assembler une mosaïque » de ce qui m'advent et me traverse en matière philosophique, entendue comme une essentialité humaine qui transcende la posture anthropocentrique pour se connecter avec la Vie dans son ensemble.

Dans la présente communication, on soutient l'idée que la Philosophie n'existe pas au singulier.¹ Nous sommes en présence des Philosophies, que le discours réductionniste occidental de la modernité européenne a fini par coopter au moyen de l'imposition universelle, d'abord des Philosophies scolastiques et de la Renaissance, suivies du Positivisme, ignorant ainsi les autres Philosophies des peuples colonisés.

Les Philosophies ne sont pas exclusivement originaires d'Europe

144

Tous les peuples, depuis l'aube de l'humanité, ont eu des questions ou des noyaux problématiques concernant la nature de l'Être, l'existence de forces surnaturelles, le sens de la vie, l'éthique de l'existence humaine ; parmi d'autres interrogations. On peut donc affirmer que les préoccupations ontologiques, gnoséologiques, épistémologiques et axiologiques ne sont pas non plus l'exclusivité des philosophes et des philosophes ; bien que la production scientifique et académique à leur sujet le soit.

Nous pouvons également nous demander si tout diplômé de Philosophie peut aujourd'hui consacrer son activité professionnelle à la Philosophie pure, et la réponse est très évidente : ce n'est ni possible ni nécessaire. Cependant, les Philosophies continuent de jouer un rôle méthodologique important, adapté à de nouveaux besoins comme les études philosophiques du développement technologique et de l'Intelligence Artificielle (IA).

Philosophie de la Technologie, Bioéthique, pour ne citer que quelques exemples. Il est donc nécessaire d'enseigner et de mener des recherches à partir d'une approche inter et transdisciplinaire, en reliant la pensée philosophique au monde et aux professions. Il s'agit d'adopter une posture consistant à se tenir toujours à la frontière des connaissances scientifiques et aux seuils du savoir (Medina, 2022).

Nous partageons l'avis de Dussel et al. (2009) et de Dussel (2015) concernant la non-universalité des philosophies européennes. Il est nécessaire d'élargir la diffusion et la revalorisation des philosophies produites au cours des siècles, certaines même avant la philosophie grecque, dans les territoires de la Chine, de l'Inde, du Moyen-Orient, de l'Afrique et des Philosophies des cultures originaires d'Abya Yala. Leurs principales caractéristiques sont la diversité, la compréhension de la Vie au-delà de l'être

¹La science et l'art n'existent pas. Ou plutôt, les sciences et les arts.



humain, l'harmonie avec la nature et l'univers tout entier. Nous nous référons à des philosophies contextualisées et marquées par une intériorisation des essences culturelles des peuples qui les produisent.

Cependant, l'eurocentrisme globalisé atteint la limite de sa destruction, comme en témoigne la crise écologique actuelle et toutes les conséquences systémiques – économiques, sociales et culturelles – qui l'accompagnent. Il devient de plus en plus urgent de décoloniser la pensée du Sud global. Il faut mettre fin à l'épistémicide et à la violence ontologique subis par des millions d'êtres humains.

Les Philosophies, pour quoi faire ?

Les Philosophies possèdent une essence très authentique : elles exigent une prédisposition proactive pour affronter le désarroi, les contradictions sans issues apparentes, le choc des idées, la rupture avec la tradition philosophique établie. Cela s'ajoute au besoin croissant de briser les stigmates existants autour du philosophique, souvent perçu comme quelque chose qui perturbe, et autour de nous, qui nous consacrons à philosopher, considérés comme les « bizarres », les inadaptés, parmi d'autres étiquettes péjoratives.

Un pluralisme philosophique existera lorsque, avec une importance égale, aux côtés de l'étude d'Aristote, Descartes, Kant, Hegel, on étudiera Confucius, Avicenne, Fanon, Martí, Zapata Olivella. Lorsqu'on se plongera dans les traditions orales et l'univers symbolique des philosophies maya, aymara, guarani, mapuche, nasa, misak, wayú – entre autres –. Ce sont des efforts qui sont concentrés dans l'éthno-éducation et l'interculturalité, mais qui doivent progresser plus profondément vers l'univers cosmovisif de ces peuples. Il convient toutefois de mentionner que de nombreux chercheurs sont préoccupés et engagés dans cette tâche ([Conrado, 2022](#) ; [Rengifo, 2022](#) ; [Guadarrama et Martínez, 2023](#) ; [Correa, 2024](#))².

145

Partant du vétuste individualisme de la société capitaliste qui a placé l'être humain au centre de tout avec la possibilité universelle et abstraite de gravir les échelons et de s'enrichir, peu de philosophies se légitiment, seules celles qui sentent le pragmatisme. Alors que les philosophies originaires portent leur regard sur la force de la collectivité et l'importance de préserver et d'enrichir les liens familiaux, le respect des aînés et l'amour de la communauté. Des sociétés qui ont été touchées par la modernité et dont beaucoup perdent leurs traditions ancestrales.

Actuellement, le règne du marché est écrasant. Tout s'achète et se vend. Nos données, notre identité personnelle, ce que nous publions sur internet. Presque tout est régit par le marketing. Dès lors, la question se pose : les Philosophies, pour quoi faire ? ([Alvargonzález, 2020](#)). Ce qui soulève plusieurs préoccupations, telles que :

- *La pondération du scientifique et du technologique.* L'IA et son écrasante prédominance dans nos vies. Des questions aussi abstraites que les philosophies sont considérées comme obsolètes.
- *Les démocraties politiques ingénieriales.* Chaque citoyen est libre de penser, de fonder son monde et d'agir. De sorte qu'il est inutile de « divaguer » dans des doutes philosophiques.
- *Le marché et l'économie,* quel sens aurait ce discours intelligible, quand tout est si concret et immédiat ?
- Les gouvernements préoccupés par le budget. Ils consacrent peu de ressources au développement de projets de recherche philosophiques, considérés comme de second ordre d'importance.

² Seules les œuvres consultées sont mentionnées. Mais il en existe beaucoup d'autres dans les revues indexées et les bases de données fiables.



- Les familles se demandent quel serait le sens pratique pour un jeune d'étudier la Philosophie alors qu'il existe d'autres carrières plus attractives et mieux rémunérées sur le marché du travail.

Une analyse superficielle de ces interrogations nous conduirait à considérer la fonction sociale des Philosophies comme terminée. Cependant, des réponses possibles qui valident leur importance découlent d'une autre question :

Pourquoi philosopher aujourd'hui ?

Je viens d'une tradition philosophique cubaine qui trouve son expression maximale dans la Philosophie de la relation, de José Martí³, critique d'art, chroniqueur de science et de technologie, pédagogue rénovateur et également le philosophe briseur de canons et d'écoles.

Selon Medina (2024), l'une des clés merveilleuses de la philosophie de Martí réside dans son caractère pratique et sa capacité à dialoguer avec les contextes réels et authentiques, en harmonie et en articulation avec les valeurs représentatives de la condition humaine. Il n'a pas choisi d'être un philosophe à la manière traditionnelle. On ne trouvera pas chez lui une œuvre systématisée selon les canons des systèmes classiques. Il a fait de la philosophie à partir de chaque chronique journalistique, poème ou discours. Une philosophie dont le monde a besoin pour se transformer, une philosophie qui va avec la vie et qui bat au cœur de chaque conflit humain et social. Une philosophie comme action sociale et transformatrice.

146

Cette essence si cubaine et latino-américaine d'une Philosophie pour l'action est celle que nous devons sauver aujourd'hui. Martí (2000) énonce le principe de l'Électivisme Philosophique,⁴ aveuglément à un système philosophique, sinon de se nourrir de tous, et de voir comme en tous palpite un même esprit... » (p. 234).

L'Électivisme en Philosophie implique le libre choix, sans préjugés ni dogmes préétablis, l'abandon de l'enseignement mémoristique (qui, des siècles plus tard, jouit toujours d'une bonne santé) et du servilisme intellectuel, la pratique du questionnement du monde et de la vie qu'on cherche à nous imposer. Il s'agit de tirer ses propres conclusions sur certaines « vérités » nées d'une époque et d'un contexte, mais qui peuvent expirer. Repenser chacune des interrogations philosophiques et prendre les idées les plus sages pour chaque défi de l'existence. Le rôle des Philosophies n'est jamais abstrait ni ahistorique, il est situé. Mais il doit répondre à la nature même du philosophe : choix, posture critique et dépourvue de préjugés.

Pour Martí (1991a), il y a trois idées essentielles pour examiner le monde d'un point de vue philosophique : 1) Le vrai est le synthétique, 2) la philosophie n'est autre que le secret de la relation entre les diverses formes d'existence, 3) la bonne méthode philosophique est celle qui, pour juger l'homme, le prend dans toutes les manifestations de son être.

D'autre part, il exprimerait une affirmation très actuelle au XXIe siècle : « La vie doit être quotidienne, mouvante, utile ; et le premier devoir d'un homme de ces jours, est d'être un homme de son temps. N'appliquer pas des théories étrangères, mais découvrir les siennes propres. Ne pas encombrer son pays avec des abstractions, mais rechercher la manière de rendre utiles les pratiques... » (Martí, 1991b,

³ Intellectuel, patriote et homme politique cubain (1853-1895).

⁴ Son origine réside dans la philosophie élective fondée par le pédagogue cubain José Agustín Caballero à partir de son enseignement au Séminaire de San Carlos et San Ambrosio, commencé en 1797 (Iglesias, 2018).



p.97). Chez le penseur cubain, les Philosophies, les Arts et les Sciences fusionnent. Sa pensée évolue aux seuils de toute connaissance.

Le mal que font les dogmes dans la circulation des idées est immense, tout comme la manière réductionniste par laquelle nous avons appris à penser à partir de modèles pédagogiques eurocentrés, ce qui devient évident lorsque, sur le plan subjectif – comme le dit [Deleuze \(1994\)](#) – l'Autre manque dans la structure du monde et que commence alors à régner la loi sommaire du tout ou rien. Nous entrons alors dans un combat sans nuances, nous nous érigéons menaçants parce que disparaît la douceur qui permet d'habiter le monde. Les différences absolues, qui rappellent les répétitions insupportables et les distances superposées régnant dans les prétendus débats philosophiques, prennent le contrôle de nos vies.

[Jaramillo \(2009\)](#) souligne un besoin ressenti par de nombreux intellectuels de notre Amérique : il est urgent de passer des philosophies établies aux pensées itinérantes, de raviver l'urgence de postures philosophiques de décentrement et de ranimer le sens émancipateur de cette vitalité irremplaçable qu'est la spéculation philosophique.

Des Philosophies depuis, avec et pour la vie

[Martí \(1994\)](#) se demandait, de manière très poétique, où commence la vie et de quel atelier nous sortons, nous les êtres humains (compliqués et merveilleux), et se répondait alors que la vie est un regroupement lent et un enchaînement étonnant entre toutes les formes d'existence, une idée diamétralement opposée à l'anthropocentrisme moderne qui a conduit la société humaine au chaos, en transformant la nature en une simple marchandise au service du capital extractiviste. D'autre part, l'intellectuel cubain considérait qu'il y avait peu de scientifiques capables d'expliquer clairement la composition et la production de la vie ainsi que les relations harmonieuses qui devaient exister entre les êtres humains et les autres formes de vie.

147

Nous devons apprendre comment d'autres espèces ou êtres vivants traitent l'information, résolvent des problèmes, vivent de manière coopérative et harmonieuse. Penser comme la nature est une nécessité que nous devons cultiver dès les premières étapes de la vie humaine ([Medina, 2024](#)). Il s'agit de retrouver la simplicité de la vie, ce qui est apparemment insignifiant car quotidien, mais qui définit l'amour et la tendresse de ce que nous sommes. Créer de nouvelles interconnexions et entrelacements pour comprendre que nous ne sommes pas seuls dans ce monde, et que nous ne nous sauverons pas seuls. Il faut intérioriser les multiples trames de l'existence de la Biosphère, que la culture occidentale a violées et exploitées de manière indiscriminée. Il s'agit de revenir aux cosmologies des peuples originaires qui, il y a des milliers d'années, avaient une vision très claire de la relation de l'être humain avec la nature et l'univers tout entier.

[Monroy et al. \(2022\)](#) réalisent une intéressante approche de l'actualité et des impératifs qui se trouvent au centre des réflexions philosophiques sur les philosophies elles-mêmes. Ils soutiennent que, bien que penser soit déjà en soi une praxis, à travers l'histoire, les philosophies ne se sont pas contentées de penser comme une simple contemplation théorique, mais se sont déployées à travers différentes praxis.

L'idée précédente est assez méconnue dans le patrimoine populaire, où l'on établit une équivalence entre philosophies et abstractions. S'il est vrai que l'appareil catégorial philosophique se caractérise par une certaine abstraction, cette particularité est mise en dialogue avec la vie elle-même dans la



plupart des corpus d'idées philosophiques, et avec beaucoup de clarté dans les philosophies non occidentales.

La nécessité d'actualiser le rôle social et professionnel de ceux et celles qui se consacrent à philosopher est une intention bien étayée par [Monroy et al. \(2022\)](#), qui reconnaissent de nouveaux champs et domaines professionnels pour les diplômés, concevant dans leurs réflexions « ... plus qu'une défense de l'utilité d'une licence ou d'un master en Philosophie, un acte de responsabilité envers les attentes des personnes qui choisissent de l'étudier, mais aussi un engagement envers le monde dans lequel nous vivons... » (p. 130). Un engagement qui ne se limite pas au simple accompagnement des nouvelles transformations technologiques ou des demandes du marché, mais la mise en débat des fondements ontologiques, gnoséologiques et épistémologiques des nouvelles réalités qui dépassent l'entendement philosophique moderne, et dans lesquelles se joue également le destin de l'humanité et de toute la vie de la Biosphère.

Il devient de plus en plus impérieux que les scientifiques sociaux, dont les philosophes, prennent une part active à toutes les sphères sociales : depuis la chaire, l'enseignement, jusqu'à participer activement aux développements de médicaments et des technologies de la Santé, en s'intégrant aux équipes techniques qui font avancer l'IA, non pas pour soumettre leurs savoirs à l'intérêt du marché et du capital, mais pour défendre la vie et les droits des espèces (humaines et non humaines). La responsabilité bioéthique de la technologie passe également par des philosophies depuis, avec et pour la vie.

Réflexions à défaut de conclusions

148

Se demander aujourd'hui de la pertinence et de l'utilité des Philosophies est en soi une forme de philosopher. Le présent exercice nous a permis de polémiquer, d'exercer notre jugement et donc de mobiliser nos pensées vers un débat autour de cette réflexion, qui exprime l'urgence de penser la vie, au-delà des académies. Nous appelons cette partie « non conclusions » car ce thème si important doit rester ouvert pour que chaque lecteur recherche ses propres réponses et examine ses propres interrogations philosophiques.

Le contenu étymologique même du mot Philosophie et de tous ses dérivés enferme l'amour de la connaissance dans sa plus haute expression : la sagesse, non comme accumulation d'informations, mais comme élucidation qui guide la compréhension, l'être au monde et la transformation du monde.

La sagesse et la réflexion philosophique ne sont pas seulement le patrimoine des universitaires ou des chercheurs. C'est une condition humaine naturelle, dont jouissent et que pratiquent tous ceux qui, chaque matin, s'interrogent sur quelque merveille du monde et sur les raisons qui valent la peine de continuer à vivre.

En tant qu'Occidentaux, nous devons apprendre des peuples originaires qui se considèrent comme une partie d'un tout, sans qu'il y ait place pour une quelconque notion de supériorité ou de privilège. Il s'agit plutôt du soin et de l'équilibre de tout ce qui existe entre le ciel et la terre. Plus que de protéger un environnement naturel (ne pas jeter de déchets, ne pas polluer, ce qui est déjà important en soi), il existe des liens plus profonds et sublimes qui nous relient à la terre, aux rivières, aux étoiles, et même s'ils sont parfois plus éloignés, tout est imbriqué.

Philosopher doit donc nous aider à élargir et à sauver le sens des Philosophies au-delà du réductionnisme imposé. Au-delà de l'académie, comme un besoin de la vie et de la condition humaine. Comme



une compréhension du petit fragment que nous sommes... et que nous découvrons aujourd'hui, comme on découvre l'eau tiède.

Confidentialité : Non applicable.

Références

- Alvargonzález, D. (2020). Filosofía, ¿para qué? *Tópicos, Revista de Filosofía*, (59),430-442. <http://doi.org/10.21555/top.v0i59.1146>.
- Conrado Aguilar, R. (2022). Pensamientos Filosóficos Afrodispóricos e Intelectualidades Afro. *Revista Kalibán, Revista De Estudiantes De Sociología*, (6), 80–89. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/re-vistakaliban/article/view/351881>
- Correa Mautz, F. (2024). La filosofía indígena desde la filosofía académica latinoamericana. *VERITAS*, 57, 79-102. <https://www.scielo.cl/pdf/veritas/n57/0718-9273-veritas-57-79.pdf>
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Paidós.
- Dussell, E., Mendieta, E., Bohórquez, C. (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del caribe y "latino" (1300-2000). Historia, corrientes, temas y filósofos*. Siglo Veintiuno Editores.
- Dussell, E. (10 de abril del 2015). *La filosofía europea no es universal. Marxismo Crítico*. <https://marxismocritic.com/2015/04/10/la-filosofia-europea-no-es-universal/>
- Guadarrama González, P, et Martínez Dalmau, R. (2023). Las cosmologías de los pueblos originarios sobre la Naturaleza y su influencia en el constitucionalismo. *Novum Jus*, 17 (2), 171-192. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2023.17.2.7>
- Iglesias Marrero, A. A. (2018). José Agustín Caballero y la búsqueda de una filosofía electiva. *Horizontes y Raíces. Revista de la Facultad de Filosofía e Historia de la Universidad de La Habana*, 6(1), 16-22. https://www.academia.edu/45583240/Jos%C3%A9_Agust%C3%ADn_Caballero_y_la_b%C3%BAqueda_de_una_filosof%C3%A1_a_electiva_Andr%C3%A9s_Iglesias
- Jaramillo, M. M. (2009). De la filosofía establecida al pensamiento filosófico itinerante: el debate sobre el pluralismo como política filosófica de descentramiento. *Filosofía UIS*, 8(2), 127-143. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/443>.
- Martí, J. (1991a). *Prólogo al Poema el Niágara de J.A. Pérez Bonalde*. En Obras Completas Tomo 7, (pp. 223-241). Editorial Ciencias Sociales,
- Martí, J. (1991b). *Carta a Joaquín Macal. Guatemala 11 abril 1877*. En Obras Completas Tomo 7, (pp.97-98). Editorial Ciencias Sociales.



Martí, J. (1994). Las leyes de la herencia. En *Selección de textos sobre ciencia y técnica* (pp. 207-209). Instituto Politécnico Nacional.

Martí, J. (2000). *Oscar Wilde*. En Obras completas (edición crítica), Tomo 9, (pp. 234-248). Centro de Estudios Martianos.

Medina Borges R. M. (2022). Apuntes sobre ciencia de frontera: ¿investigar en los bordes? *Medisur*, 21(1):[aprox. -264 p.]. <https://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/5512>

Medina Borges, R. M. (2023). Martí y Maldonado. Un ensayo que debía escribirse. *PRA*, 24(36), 76-101. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.76-101>.

Medina Borges, R. M. (2024). Aprender la vida desde la naturaleza: ¿ciencias de la complejidad para las infancias, adolescencias y juventudes? *Revista Iberoamericana de Complejidad y Ciencias Económicas*, 2(3), 77-86. <https://doi.org/10.48168/ricce.v2n3p77>

Monroy Gutiérrez, E.I., Flórez Eusse, Y.I., Alvear Saravia, A.E., Rodriguez Guerrero, F.A. et Velasco Cobos, L.A. (2022). *Teorías y Praxis Filosóficas. Pertinencia del(a) filósofo(a) en el siglo XXI*. UNAD Sello Editorial. <https://libros.unad.edu.co/index.php/selloeditorial/catalog/book/190>

150

Rengifo Yangana, P. A. (2022). *Conceptualización y contrastación del pensamiento filosófico del pueblo nassa como estrategia pedagógica en el contexto multicultural de la institución educativa Ezequiel Hurtado, municipio de Silvia, Cauca*. [Tesis de grado, Universidad del Cauca]. <http://repositorio.unica.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/7541/Conceptualización%20y%20contrastación%20del%20pensamiento%20filosófico%20del%20pueblo%20Nassa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Date de réception : 27 juin 2025

Date d'acceptation : 1er août 2025

Date d'approbation de la mise en page : 15 août 2025

Date de publication : 10 janvier 2026

* Communication présentée le 27 septembre 2025, dans le cadre de la saison 2025-2 du programme Philosophie au-delà du monde universitaire, développé par TV UNAD Virtual, appartenant à l'Université ouverte et à distance de Bogotá, en Colombie.

Notes sur l'auteur

* Docteure en sciences pédagogiques, Université pédagogique Enrique José Varona (La Havane, Cuba). Chercheuse postdoctorale en sciences sociales, enfance et jeunesse, Université de Manizales (Manizales, Colombie). Maîtrise en histoire contemporaine et relations internationales (Université de La Havane, Cuba). Spécialiste en didactique des sciences sociales (CLACSO, Brésil). Chercheuse indépendante. Courriel : rosimedina2002@gmail.com

Politique éditoriale de la revue

La REDIP convie semestriellement à des contributions, en informant la communauté scientifique de la date par le biais de son site web, par courriel et sur les réseaux sociaux. Les travaux soumis après la date limite ne seront pas acceptés. Des contributions originales et inédites sont reçues concernant des recherches menées dans les domaines des Sciences de l'Éducation, des Sciences Sociales, des Sciences Humaines, de l'Épistémologie, des Processus Sociopolitiques, du curriculum, de l'évaluation éducative, de la planification éducative, de la formation des enseignants, de l'éducation et des technologies, des sciences de l'environnement, des sciences biologiques, des sciences de la santé, des sciences de l'informatique, des sciences mathématiques et d'autres domaines. Sept (7) types de travaux sont publiés :

- *Articles de revue*. Ils ne doivent pas dépasser 30 (trente) pages, y compris les références, les figures et les tableaux.
- *Commentaires critiques sur des publications déjà publiées dans la revue REDIP*. Ils ne doivent pas dépasser 15 (quinze) pages. Le droit de réplique de l'auteur de l'article commenté est accepté. Le commentaire critique et la réponse respective seront publiés conjointement dans le même volume.
- *Critiques de livres et de publications récentes*. Elles ne doivent pas dépasser 5 (cinq) pages.
- *Articles de recherche*. Ils ne doivent pas dépasser 25 (vingt-cinq) pages.
- *Résumé de thèses doctorales*. Ils ne doivent pas dépasser 20 (vingt) pages.
- *Communications issues de présentations* lors de journées, séminaires et congrès régionaux, nationaux ou internationaux, sous la forme de dossiers ou de numéros spéciaux.
- *Thèmes appelés* dans les domaines des Sciences de l'Éducation, des Sciences Sociales, des Sciences Humaines, de l'Épistémologie, des Processus Sociopolitiques, du curriculum, de l'évaluation éducative, de la planification éducative, de la formation des enseignants, de l'éducation et des technologies.

151

Les résumés de thèses doctorales doivent inclure les informations suivantes : (a) Titre du travail. (b) Date de la soutenance (jour, mois et année). (c) Directeur de travail. (d) Jury. (e) Résumé en espagnol et en anglais ne dépassant pas 150 (cent cinquante) mots. (f) Introduction ne dépassant pas 1 (une) page. (g) Méthodologie ne dépassant pas 3 (trois) pages (Type de recherche, conception de la recherche, matériaux, méthodes, population, échantillon, techniques de recherche, instrument de recherche, fiabilité et validité), résultats ne dépassant pas 6 (six) pages, discussion des résultats ne dépassant pas 6 (six) pages, conclusions et recommandations ne dépassant pas 1 (une) page, références ne dépassant pas 1 (une) page.

Des nécrologies peuvent également être incluses, elles seront demandées en temps voulu par le comité éditorial à des membres de la communauté scientifique. Le comité éditorial pourra sélectionner un article par volume pour être commenté par deux spécialistes du sujet, conformément aux critères des commentaires critiques, afin de favoriser la discussion d'idées dans le domaine de la recherche.

Les auteurs, qu'ils soient professionnels ou étudiants, peuvent soumettre leurs contributions en espagnol en tenant compte des normes éditoriales.

Bien que les auteurs ne soient pas tenus de payer pour publier dans REDIP, ils ne recevront aucune



rémunération pour leurs contributions. Les auteurs des travaux dans les modalités précédemment mentionnées recevront un certificat de publication de leur travail publié. Les évaluateurs recevront également leur certificat d'arbitrage pour le travail publié.

Normes de Publication

Les normes à suivre peuvent être consultées sur :

https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Normas_de_Publicacion

Instructions aux auteurs

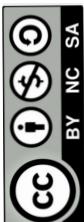
Les directives à suivre peuvent être consultées sur :

https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Instruccion_a_los_autores

Sections du manuscrit

Les parties que doit contenir le manuscrit peuvent être consultées sur :

https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/secciones_del_manuscrito



Procédure suivie pour la réception, la sélection et l'évaluation des manuscrits originaux

La procédure à suivre pour l'arbitrage du travail présenté peut être consultée à l'adresse suivante :https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/procedimiento_seguido_en_recepcion_seleccion_y_evaluacion.

Le chercheur doit soumettre son article sur la plateforme sélectionnée afin de garantir un enregistrement électronique auditabile des interactions entre la publication et les auteurs. Lors de la soumission, le comité de rédaction procède à une révision des manuscrits qui répondent aux objectifs et au champ d'application de la publication, conformément aux Normes de Publication en ce qui concerne la longueur du texte, la présence d'un résumé, les mots-clés, le système de citations et de références utilisé, le caractère inédit, la pertinence thématique et l'adéquation au genre, entre autres.

Après avoir passé cette première sélection, les textes poursuivent le processus éditorial de la REDIP. Le système d'évaluation est basé sur une méthode de "double pair anonyme". Lors du processus d'évaluation par les pairs, les cas suivants peuvent se présenter

- *Respecte les normes et le profil de la REDIP* : passe au processus d'arbitrage.
- *Ne respecte pas les normes ni le profil de la REDIP* : est retourné à l'auteur(e) pour qu'il/elle effectue les ajustements nécessaires.
- *N'est pas pertinent en fonction du profil de la REDIP* : est retourné à l'auteur(e). Dans tous les cas, toute décision est communiquée à l'auteur(e).

153

Ensuite, tous les articles (à l'exception des travaux demandés par la direction de la revue à des experts de renommée reconnue) sont soumis à un processus d'évaluation réalisé par des professeurs et des chercheurs spécialisés dans le domaine abordé par l'article, qu'ils soient locaux, nationaux ou internationaux, avec une vaste expérience en écriture académique et scientifique. Chaque article est envoyé à un évaluateur, sans aucun élément ni référence pouvant identifier son auteur.

Avec l'article, une communication est envoyée à l'arbitre dans laquelle la direction de la REDIP lui demande d'évaluer l'article, en insistant sur le fait que, s'il/elle accepte, il/elle doit répondre dans un délai de 30 jours. De plus, pour guider l'évaluation, les Normes de publication dans la REDIP, le Protocole d'évaluation et d'arbitrage des articles pour la REDIP, ainsi qu'une fiche d'évaluation incluant des aspects diagrammatiques, linguistiques, discursifs, méthodologiques et conceptuels à considérer dans l'évaluation des articles, sont envoyés.

Une fois l'évaluation de l'article terminée, l'arbitre doit envoyer à la Direction de la REDIP la fiche d'enregistrement avec son estimation correspondante et la décision dûment argumentée concernant la publication ou non de l'article, ainsi que les recommandations éventuelles. La décision de la commission d'arbitrage est sans appel.

Une fois l'évaluation de l'article terminée, l'arbitre doit envoyer à la Direction de la REDIP la fiche d'enregistrement avec son estimation correspondante et la décision dûment argumentée concernant la publication ou non de l'article, ainsi que les recommandations éventuelles, le cas échéant. La décision



de la commission d'arbitrage est sans appel.

La décision peut être : (a) Accepté sans modifications. (b) Accepté avec des modifications substantielles. (c) Accepté avec des modifications de forme. (d) Rejeté.

Enfin, la direction de la revue informe l'auteur(e) de la décision de la commission d'arbitrage et des recommandations éventuelles. Une fois la notification envoyée à l'auteur(e) concernant les corrections à effectuer, celui-ci/celle-ci dispose de 21 jours ouvrables pour les réaliser. Si les corrections ne sont pas envoyées dans ce délai, cela sera considéré comme une décision de ne pas publier le travail dans la REDIP.

Le travail corrigé est à nouveau envoyé à l'arbitre responsable de la première évaluation, afin qu'il détermine si les modifications demandées ont été effectuées. Si tel est le cas, le travail méritoire est intégré dans la banque d'articles de la REDIP ; dans le cas contraire, l'auteur(e) en est informé(e) et il/elle est invité(e) à envoyer à nouveau les corrections requises dans un délai maximal de 15 jours ouvrables.

Formats d'évaluation du manuscrit

154

L'instrument pour l'arbitrage des essais scientifiques peut être consulté à l'adresse suivante :
<https://redip.iesip.edu.ve/ojs/ojsdata/formatos/Requisitos%20para%20el%20arbitraje%20de%20ensayos%20cient%C3%ADficos.pdf>

Dans le cas d'un article scientifique, les aspects à évaluer peuvent être consultés via le lien suivant :
<https://redip.iesip.edu.ve/ojs/ojsdata/formatos/Requisitos%20para%20evaluaci%C3%B3n%20de%20manuscritos%20de%20art%C3%ADculos%20cient%C3%ADficos%20para%20revisores%20externos.pdf>





Vol. 7, N° 13
Janvier - Juin 2026

**Réseaux
sociaux:**

-  [iesip_uni](https://www.instagram.com/iesip_uni)
-  [iesip_uni](https://www.x.com/iesip_uni)
-  iesip.edu.ve
-  [iesip Uni](https://www.facebook.com/iesip.Uni)

