FACES2FACE

Guide de Formation de l'Enseignant

Financé par l'Union européenne

FACE2FACE
GUIDE DE FORMATION DE L'ENSEIGNANT

EDUC8

© EDUC8 (Educate to Build Resilience) Project, 2021

https://project-educ8.eu

https://reduc8.eu/

Développement du document:

Université de Ljubljana, Faculté de théologie

- Vojko Strahovnik, Professeur
- Roman Globokar, Professeur
- Mateja Centa, Chercheuse
- Matej Purger, Chercheur

Beyond the Horizon ISSG

- Timucin Ibu, Développeur et Graphiste

ISBN: 978-94-6444-936-5

Droits d'utilisation et Autorisations : Cette œuvre peut être reproduite, partagée ou utilisée en partie ou totalité, à des fins non commerciales tant que son attribution soit donnée.

Contenu de tierces personnes : Les auteurs ne sont pas nécessairement propriétaires de chaque composant du contenu de cette œuvre. En tant que tels, ils ne garantissent pas que l'utilisation de tout composant individuel appartenant à un tiers ou d'une partie contenue dans l'œuvre ne portera pas atteinte aux droits de ces tiers. Si vous souhaitez réutiliser un élément de l'écrit, il est de votre responsabilité de déterminer si une autorisation est nécessaire pour cette réutilisation et d'obtenir l'autorisation du titulaire des droits d'auteur.

Crédits photographie : Les photos et graphiques utilisés dans le livre sont concédés sous les termes de Créative Commons 0 («CC0») par les utilisateurs de la source. CC0 est une attestation dans laquelle les utilisateurs / créateurs ont décidé de renoncer à tous leurs droits d'auteur et autres légaux liés à leurs œuvres.

Contact: Beyond the Horizon ISSG (Coordinateur de projet), info@behorizon.org

Avertissement : Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission Européenne. Les produits développés dans le cadre du projet EDUC8 ne reflètent que le point de vue du ou des auteurs et la Commission ne peut être tenue responsable de l'utilisation qui pourrait être faite des informations qui y sont contenues.

SOMMAIRE

06 INTRODUCTION

07 LE RÔLE DE L'ÉDUCATION DANS LA PRÉVENTION DE LA RADICALISATION ET DE LA POLARISATION

08 LA FORMATION DE L'ENSEIGNANT : SA CONCEPTION ET SA MISE EN ŒUVRE

09 MÉTHODOLOGIES, PÉDAGOGIES ET APPROCHES UTILES

25 APPRÉCIATION ET ÉVALUATION

26 RESSOURCES ET LIENS

INTRODUCTION

Ce guide de formation comprend des recommandations clés pour la mise en œuvre de la formation des enseignants (activité de formation-des formateurs) dans le cadre du projet EDUC8. Il peut également être utilisé pour d'autres formations d'enseignants et comme un guide d'auto-apprentissage pour tous les enseignants et autres éducateurs intéressés.

L'objectif clé du projet est de prévenir la polarisation et la radicalisation parmi les jeunes dans le cadre de l'éducation religieuse et de l'éducation éthique. L'ensemble du programme éducatif se compose de six modules approfondis (avec une vue panoptique de toutes les religions et éthiques incluses) et de vingt-six modules approfondis développés pour des programmes particuliers d'éducation religieuse et d'éducation éthique. Les modules approfondis se concentrent spécifiquement sur quatre sujets, à savoir :

- Rencontre avec l'autre : Gérer la diversité
- Rencontre avec les textes sacrés : Textes violents
- Rencontre avec l'environnement : Enjeux sociaux et écologiques
- Quand la rencontre devient un conflit : Guerre juste et paix juste

Ce guide de formation vise à permettre une formation préparatoire des enseignants avant la mise en œuvre des modules d'apprentissage abrégé et de profondeur. Plusieurs approches méthodologiques pertinentes pour la mise en œuvre des modules sont présentées, bien que de manière très brève. Cependant, le guide comprend des références et des liens vers d'autres ressources pertinentes que les enseignants peuvent utiliser et sur lesquelles ils peuvent s'appuyer lorsqu'ils ont besoin d'informations supplémentaires et d'idées pour des activités en classe. Bon nombre de ces méthodologies et ressources sont déjà intégrées dans les modules mentionnés. Ce guide souligne quelques exemples pratiques comme moyen de démontrer ces méthodes et approches.

Puisque l'un des objectifs de ce guide de formation est de fournir une motivation et une justification à l'objectif central du projet EDUC8, c'est-à-dire la prévention de la polarisation et de la radicalisation, la première section est consacrée à cet objectif. La section 2 présente la formation et propose comment la structurer au sein d'une organisation particulière ou avec un groupe d'enseignants ou d'autres éducateurs. La section 3 contient des conseils méthodologiques, tandis que la section de conclusion aborde l'aspect des rétroactions et de l'évaluation. La section 4 aborde brièvement les questions d'appréciation et d'évaluation. À la fin, il y a une liste structurée de ressources et de liens utiles.

1. LE RÔLE DE L'ÉDUCATION DANS LA PRÉVENTION DE LA RADICALISATION ET DE LA POLARISATION

Le projet EDUC8 vise à renforcer la résilience des enfants et des jeunes contre la radicalisation et la polarisation par le biais de l'éducation religieuse et éthique. Il s'agit notamment de développer la compréhension mutuelle et l'empathie en s'informant sur sa propre foi et sur les autres religions, de cultiver le dialogue et l'appréciation de l'autre, et finalement de nouer des amitiés entre des individus de diverses religions par le biais de rencontres.

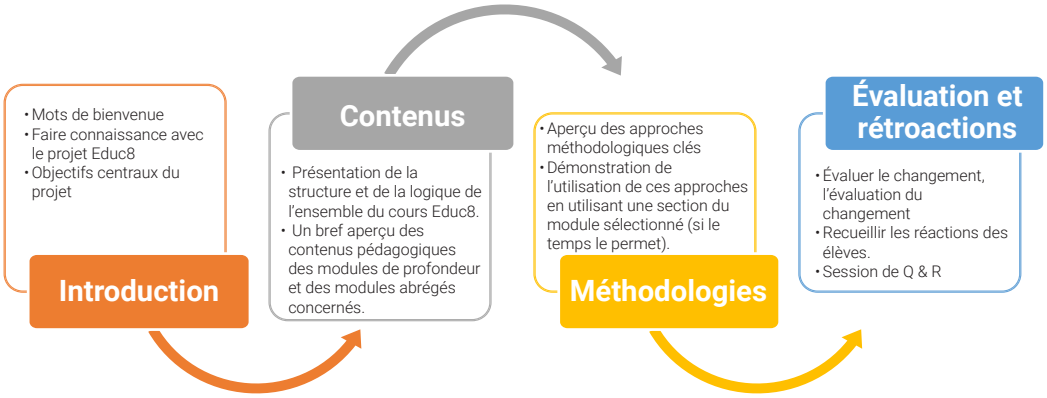
La note de politique générale de l'UNESCO ayant pour intitulé title *Preventing violent extremism through education: Effective activities and impact* (2018) énumère les éléments suivants parmi les "facteurs d'attraction" ou les motivations individuelles de l'extrémisme violent et de la radicalisation : "les parcours individuels (quête d'identité, crise d'adolescence, attrait de la violence) et l'identification aux griefs collectifs et aux récits de victimisation." Il inclut également "la marginalisation, l'injustice et la discrimination" parmi les "facteurs de répulsion" ou les conditions propices à l'extrémisme et à la radicalisation.

Pour que l'éducation, en particulier les activités éducatives concrètes, puisse aborder les problèmes de l'extrémisme, de la radicalisation et de la polarisation, les expériences éducatives doivent être conçues pour actionner les facteurs mentionnés et établir une ouverture à la transformation. C'est la raison pour laquelle une préparation et une formation appropriées des enseignants et autres éducateurs sont d'une importance vitale.

Figure 1
Groupe d'étudiants
Source: Pexels.com

2. LA FORMATION DE L'ENSEIGNANT : SA CONCEPTION ET SA MISE EN ŒUVRE

Pour la mise en œuvre du test des modules EDUC8, il est recommandé que les enseignants et autres éducateurs participants suivent au moins 90 minutes (ou deux heures de cours) de formation ou de préparation préliminaire (formation-des-formateurs). L'objectif principal de cette formation préparatoire est d'apprendre à connaître l'objectif principal du programme EDUC8 et l'étendue et la logique des modules développés (45 minutes), ainsi que quelques conseils pratiques et utiles pour sa mise en œuvre (45 minutes). La formation préparatoire doit également inclure un aspect d'évaluation et des rétroactions (population de mesures (quantitatives) et de réactions (qualitatives)).



Si le temps le permet, la formation pourrait être prolongée au-delà de 90 minutes. Dans ce cas, la formation pourrait inclure plusieurs démonstrations pratiques et des bancs d'essai des parties sélectionnées des modules d'apprentissage. De cette façon, les enseignants auraient eux-mêmes l'occasion d'apprendre à connaître les modules "de l'intérieur".

3. MÉTHODOLOGIES, PÉDAGOGIES ET APPROCHES UTILES

3.1. DISCUSSION EN CLASSE (SUR DES SUJETS SENSIBLES ET POLARISANTS)

Même si un enseignant peut avoir un penchant initial pour éviter de discuter de questions sensibles et polarisantes, en particulier si ces questions sont telles qu'aucune orientation, aucun conseil ou aucune réponse claire ne peut être donnée à leur sujet, le fait d'entamer et d'engager une telle discussion est un excellent outil pour

- Promouvoir l'esprit critique
- Permettre aux élèves de faire face à la diversité de manière respectueuse et tolérante,
- Et de les encourager à participer à des activités similaires plus tard dans leur vie (Hess et McAvoy 2014).

Pour qu'une telle discussion aboutisse à ces résultats, les enseignants doivent donner des conseils appropriés sur ce qui est considéré comme acceptable et respectueux dans un tel débat et créer un environnement sûr pour que la discussion puisse se dérouler. Seul un tel environnement permet aux enfants d'explorer réellement leur propre pensée, c'est-à-dire non seulement leur pensée ou leurs croyances, mais aussi leurs modes de pensée. "Idéalement, lorsqu'on aborde un sujet difficile en classe, il faut le planifier et le considérer avec soin.

Le temps consacré au programme scolaire étant très sollicité, il peut être utile de créer des occasions de parler de questions difficiles dans des cadres tels que l'assemblée, la période du cercle ou les discussions des conseils scolaires. Cependant, la controverse peut surgir de manière inattendue dans le couloir ou la cour de récréation, et les éducateurs devront s'y préparer également. [...] Connaître les jeunes et le contexte de leur vie à l'intérieur et à l'extérieur de la classe aidera à éclairer les jugements. Il peut être nécessaire de demander l'aide de collègues ayant l'expérience de la discussion de sujets particuliers ou de ceux qui ont une bonne compréhension des problèmes de la communauté locale.

Au sein de la classe, un jeune peut être personnellement touché par un sujet sensible comme la pauvreté, les conflits ou la migration. Il vaut la peine de vérifier avec eux avant une session prévue s'ils sont heureux de discuter de la question, ou de leur donner la possibilité de quitter la salle si nécessaire. ... Il est important de tenir compte du concept d'équilibre des droits. Un jeune peut exprimer des opinions qui diminuent le droit d'un autre à se sentir en sécurité dans la salle de classe. Il est important de fixer les limites d'une discussion inclusive où tous les jeunes sont en mesure de participer." (Oxfam 2018, 10).

Deux autres éléments sont également cruciaux, à savoir (i) les règles de base pour une telle discussion et (ii) la sensibilité aux différents cadrages des questions, y compris la manière de discuter (recadrage, remise en question, etc.). Les règles de base peuvent prendre la forme d'une liste de règles explicitement formulées ou de directives élaborées dans le cadre de l'activité de discussion elle-même. Voici un exemple de liste de ces règles de base :

1. Écouter respectueusement, sans interrompre.
2. Respecter les opinions des uns et des autres.
3. Critiquer les idées, pas les individus.
4. S'engager à apprendre, pas à débattre.
5. Éviter les blâmes et les spéculations.
6. Éviter le langage incendiaire (Centre de recherche sur l'apprentissage et l'enseignement de l'Université du Michigan, 2011).

Les règles doivent, bien entendu, être adaptées au contexte du sujet de discussion et aux besoins et souhaits de vos élèves. (Par exemple, il est difficile de discuter d'un langage inapproprié et offensant sans pouvoir mentionner des exemples de ce type de langage. D'un autre côté, la majorité des questions sensibles peuvent être discutées sans utiliser un tel langage).

Le cadrage, le recadrage et la remise en question sont également importants. Dans la section Références ci-dessous, vous trouverez plusieurs lignes directrices utiles à cet égard (voir, par exemple, CDVEC 2012 pour une série d'activités et d'exemples). Nous ne présentons ici qu'un petit sous-ensemble de stratégies de cadrage. Il est préférable d'en tester le plus grand nombre possible, puis de rétablir l'utilisation de celle qui fonctionne le mieux pour vous et vos élèves. Une stratégie de cadrage utile consiste à utiliser le contraste entre "rappeler" et "appeler" lors de la rencontre d'un point de discussion qui pourrait inclure des biais, des préjugés, des malentendus, etc. (Haslam 2019)

Rappeler	Appeler
Usage • Lorsque nous devons faire savoir à quelqu'un que ses propos ou ses actions sont inacceptables et ne seront pas tolérés. • Lorsque nous devons nous interrompre afin d'éviter tout préjudice supplémentaire. • Ce sera probablement difficile et inconfortable, mais nécessaire. • Nous permet d'appuyer sur le bouton "pause" et de stopper l'élan.	**Usage** • Lorsqu'il existe une possibilité d'explorer plus en profondeur, de donner du sens ensemble et de trouver un sens mutuel de compréhension au-delà des différences. • Lorsque nous cherchons à comprendre ou à en savoir plus • Lorsque nous voulons aider à imaginer des perspectives, des possibilités ou des résultats différents. • Permet des perspectives multiples et encourage les changements de paradigme. • Se concentrer sur la réflexion, et non sur la réaction • C'est souvent une question
Exemples "Je dois vous arrêter là." "Ce mot/commentaire est vraiment provoquant et offensant. Soyez attentif et choisissez un autre mot." "Je dois m'opposer à cela. Je ne suis pas d'accord. Je ne le vois pas de cette façon." "Est-ce que le sexe/le genre/l'ethnie/la religion/... est pertinent pour votre propos ?" "On dirait que vous faites des suppositions."	**Exemples** "Comment quelqu'un d'autre pourrait-il voir cela différemment ? Est-il possible que quelqu'un interprète mal vos paroles/actions ?" "Qu'est-ce qui devrait changer pour que _ ?" " En quoi ___ est-il différent de ___ ? " Quel est le lien entre ___ et ___ ? "Pourquoi pensez-vous que c'est le cas ?" "Quel type d'impact pensez-vous que votre décision/action/commentaire pourrait avoir ?"

Table 1
Stratégies pour 'Rappeler - Appeler'
(Source: Haslam 2019)

Les discussions sur des questions sensibles et polarisantes sont également une occasion d'apprendre et de s'engager dans la pensée critique. La pensée critique est un terme générique que nous utilisons pour un certain nombre d'activités liées aux processus de réflexion, notamment le questionnement, l'exploration, la justification, l'analyse, les tests, la prévision, la planification, etc. La pensée critique est une pensée qui est guidée de manière appropriée par de (bonnes) raisons (et non par des désirs, des préjugés, des peurs, des biais etc.). La pensée critique est le contraire de la pensée non critique. Telle est souvent notre pensée quotidienne, du moins dans certains de ses aspects, qui sont souvent déraisonnables et illogiques, sujets à l'erreur et à la distorsion, ou simplement sans rapport. En revanche, la pensée critique se caractérise par le fait qu'elle repose sur des critères qui garantissent sa clarté, son exactitude et son caractère raisonnable (en termes d'arguments, de définitions, d'explications). La pensée critique est une pensée autorégulatrice, c'est-à-dire que c'est à nous de réguler consciemment notre propre pensée et d'y réfléchir, de prendre conscience des hypothèses (cachées), des erreurs possibles, ... et de nous améliorer en fonction de ces aspects. La façon la plus simple de se concentrer sur une argumentation solide est d'être attentif aux raisons. Nous devons trouver de bonnes raisons pour nos affirmations, c'est-à-dire des raisons qui sont aptes à répondre à la question de savoir pourquoi nous avons une certaine croyance ou opinion.

Exemple pratique (DM Catholicisme : La rencontre avec l'environnement : questions sociales et écologiques, section 3.3.4)

L'homme va " diriger " (Genèse 1, 26-31) : qu'est-ce que cela signifie ?

Dans le fragment biblique de Genèse 1:26-31, nous pouvons lire que l'homme doit " diriger " la création. Les élèves apprendront que cela ne signifie pas littéralement que l'homme est autorisé à être en charge de la création. Le mot " diriger " fait référence à la responsabilité que l'homme doit assumer envers toute vie sur terre. Nous pouvons donc mieux comprendre le mot " diriger " comme " servir ". Dieu a confié à l'homme la tâche de "servir" la terre en prenant soin de la vie dans la création : la nature, les animaux et les autres personnes. Après avoir lu l'histoire biblique, les élèves réfléchiront aux questions suivantes et en discuteront éventuellement avec le groupe-classe :

1) Pensez-vous que les humains d'aujourd'hui, en tant que dirigeants, maltraitent la terre, la nature et les animaux ? Pourquoi oui/non ? Est-ce une attitude appropriée ?

2) "Dieu a vu tout ce qu'il avait fait et, en vérité, cela était très bon" (Genèse 1:31). Penserait-il ainsi aujourd'hui ? Pourquoi oui/non ? Que recréeriez-vous dans le monde existant ?

Dans cet exercice, les élèves apprendront à lire et à interpréter des histoires bibliques. Ils apprennent que les versets bibliques doivent être lus et compris dans le bon contexte. Sinon, les textes bibliques peuvent être polarisés et radicalisés. Afin d'éviter cela, les élèves doivent apprendre à interpréter les histoires bibliques. Ils apprennent également à réfléchir à ces histoires bibliques et à la manière dont elles peuvent encore être importantes et significatives pour les croyants catholiques de nos jours.

3.2. APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL, INCORPORÉ ET HOLISTIQUE

L'apprentissage expérientiel procède de la reconnaissance que l'apprentissage est le processus par lequel la connaissance est créée par la transformation de l'expérience, un processus qui peut être structuré en quatre étapes :

- subir une expérience concrète (nouvelle expérience ou situation, une réinterprétation de l'expérience existante) ;
- l'observation réflexive et l'engagement avec cette expérience ;
- la conceptualisation abstraite et la formulation de nouvelles idées, de nouveaux concepts, de nouveaux modèles, de nouveaux schémas, etc.
- expérimentation active, application de la nouvelle connaissance et renforcement de l'expérience.

L'expérience est donc l'apprentissage par la réflexion sur le fait et devrait englober un large éventail d'expériences différentes (intellectuelles, créatives, émotionnelles, sociales, physiques, etc.)

Figure 2
Machines à Expériences
Source: Pexels.com

EXEMPLE PRATIQUE (DM Protestantisme : Rencontre avec l'autre : gérer la diversité)

Catégorisation des autres

Cette expérience d'apprentissage dans la classe sur " la rencontre avec l'autre " dans le module sur le protestantisme consiste en deux devoirs. Dans le premier devoir (3 ; livre de l'élève p. 14), au début du cours, les élèves sont invités à expliquer ce qu'ils observent sur plusieurs photos de différentes personnes dans divers contextes. L'objectif est que les élèves répondent par une première impression. Dans le deuxième devoir (9 ; livre de l'élève p. 21), les élèves sont invités à indiquer, pour les personnes visibles sur la photo, celles qui leur semblent correspondre à une question posée sur la criminalité, le mariage, la carrière, etc. Là encore, l'objectif est que les élèves répondent par leurs premières impressions.

L'objectif de cette recherche est de montrer aux élèves qu'ils ont eux-mêmes des stéréotypes et qu'ils catégorisent également les gens. Le message principal est qu'il est naturel pour les humains de catégoriser, mais le problème est que nous ne devons pas laisser cela affecter notre pensée et notre comportement.

Ces deux devoirs sont un exemple d'apprentissage expérientiel car ils offrent aux élèves une expérience sur laquelle ils peuvent réfléchir. Cependant, en raison de la longueur des cours, les élèves ne passent pas par les quatre étapes de l'apprentissage expérientiel. Les élèves sont invités à réfléchir à leur expérience et, dans le texte, on leur présente ensuite un cours sur la signification de cette expérience.

Ce devoir vise à montrer aux élèves leurs propres défauts et la nécessité d'être critique par rapport à leurs premières impressions. Cette expérience peut aider les élèves à être critiques vis-à-vis des voix de la société qui utilisent les catégorisations comme un moyen de diviser les gens. Le devoir souligne également que cette façon de penser et d'agir est également présente dans une démocratie occidentale. Cette information est cruciale pour apprécier les autres dans la société et être critique vis-à-vis de ses propres pensées et comportements envers les autres. Ceci, à son tour, pourrait aider les élèves à résister aux voix polarisantes et radicalisantes dans la société.

L'apprentissage holistique fait partie d'un concept plus large d'éducation holistique. En tant que forme d'apprentissage, cette approche se concentre principalement sur le développement d'une personne entière (aspects rationnels, émotionnels, physiques, sociaux, esthétiques et spirituels), tant du point de vue de l'apprenant que de l'éducateur. Elle met l'accent sur l'interconnexion entre les différentes situations d'apprentissage, expériences, sujets ou matières scolaires et propose de comprendre une situation d'apprentissage comme une unité. Le processus d'apprentissage doit être inclusif, intégratif et créatif. Elle encourage les élèves à prendre la responsabilité de leur propre apprentissage (motivation intrinsèque, apprentissage comme une invitation naturelle, création d'un sentiment d'émerveillement, de plénitude et de bien-être) et envisage le processus d'apprentissage comme un moyen de favoriser le développement de la personne dans son ensemble.

L'apprentissage incorporé souligne l'importance du corps et de l'expérience corporelle dans le processus d'apprentissage. Il peut donc être compris comme une variété d'apprentissage expérimental ui ajoute l'aspect de l'expérience situationnelle ressentie et l'expérience sensori-motrice aux aspects cognitifs de l'apprentissage. Cela aide les élèves à relever les défis de la vie réelle sur des questions importantes dans le monde complexe et souvent paradoxal d'aujourd'hui, qui comprend également un sentiment de déconnexion de soi et d'autres êtres vivants incorporés (pensez à l'apprentissage à la lumière des défis posés par les médias sociaux, la prévalence des identités numériques, les fausses nouvelles, le discours de la post-vérité, etc.), ce qui conduit à l'anxiété et au découragement. Apprendre à s'appuyer sur sa compréhension incorporée des questions et des contextes d'information favorise la formation d'une compréhension plus riche du monde de l'élève et l'encourage à s'engager et à participer de manière critique aux pratiques politiques, sociétales, religieuses et scientifiques.

Principes pédagogiques de l'apprentissage incorporé

Le corps et l'esprit travaillent ensemble dans l'apprentissage.
Le mouvement et les concepts sont liés.
L'action et la réflexion ont lieu simultanément.
La science et l'art s'influencent et se soutiennent mutuellement.
Le physique et l'idéal sont en dialogue l'un avec l'autre.
La réalité et l'imagination s'entremêlent.
Le corps vivant et le corps vécu s'unissent pour former la conscience humaine.

Principes de l'apprentissage incorporé (source : Paniagua & Istance 2018, 118)

Les trois approches mentionnées pourraient être combinées de manière fructueuse et mises en œuvre dans la salle de classe. L'approche expérientielle de l'apprentissage est plus spécifique puisqu'elle est liée à des expériences concrètes, qui sont toujours, en un sens, particulières et ciblées. À l'inverse, l'apprentissage holistique met l'accent sur l'unité que nous devons avoir à l'esprit et qui unit les expériences d'apprentissage particulières. Il est également très personnel puisqu'il se concentre sur la personne de l'élève et sur la personne de l'enseignant. En classe, essayez tout d'abord de faire appel à un large éventail d'expériences (en fixant, par exemple, différents sens) et faites place à la réflexion sur celles-ci. N'excluez pas les interprétations divergentes et stimulez toujours les élèves à aller au-delà de leurs expériences immédiates (méthodes permettant d'imaginer des expériences contrastées, cas contrastés, jeux de rôle, études de cas, sorties sur le terrain, apprentissage et projets coopératifs, classe inversée, etc.) Dans toutes les formes d'apprentissage expérimental, incorporé et holistique, une partie vraiment essentielle devrait être l'espace de réflexion sur l'expérience. Les élèves devraient suivre un parcours cognitif structuré pour comprendre pleinement, puis évaluer à la première personne l'impact des décisions et des actions qu'ils ont mises en œuvre. Les élèves sont beaucoup plus susceptibles de rester engagés lorsqu'ils peuvent voir que leur participation entraîne un changement (positif). La réflexion joue donc un rôle central dans la stratégie éducative. Les élèves sont invités à remettre en question l'expérience de manière critique, à identifier les éléments critiques et à proposer d'autres voies opérationnelles possibles. Les élèves sont invités à réfléchir, à imaginer, à dialoguer, à communiquer, à créer, à écrire, à exprimer artistiquement des points de vue et des valeurs.

EXEMPLE PRATIQUE (DM Ethique non-confessionnelle : Rencontre avec les textes sacrés : textes violentspr - Honte, humiliation et stigmatisation)

Images et expressions de la honte

Il existe de nombreuses représentations et autres expressions artistiques des sentiments de honte et de culpabilité. L'une des plus célèbres est la statue de Caïn du sculpteur français Henri Vidal (1864 - 1918). Elle représente Caïn après avoir assassiné son frère dans une situation de rivalité telle que décrite dans la Bible et dans le Coran. La statue se trouve à Paris.

Figure 3
Henri Vidal, Cain
Source: AdobeStock

Une autre représentation utilisée ici est celle d'Alison Skagss, un tableau intitulé "Shame" (2009).

Figure 4
"Honte" de Alison Skags
Source: AdobeStock

Prenez quelques instants pour regarder la statue de Caïn et la peinture Honte et complétez les devoirs ci-dessous.

A1. Quelles émotions la statue de Caïn exprime-t-elle ? Comment ces émotions sont-elles exprimées dans la posture du corps ? Essayez d'indiquer autant de détails que possible.

A2. En regardant l'image "Honte", comment la décririez-vous à quelqu'un qui ne peut pas la voir ? Écrivez cette description.

A3. Le dernier devoir de cette section est de prendre une feuille de papier vierge ou d'utiliser l'espace vierge ci-dessous et de dessiner l'émotion de la honte. Vous êtes libre de le faire de la manière que vous souhaitez.

3.3. L'APPRENTISSAGE BIOGRAPHIQUE

L'apprentissage biographique est une forme d'apprentissage qui fait essentiellement appel à la vie d'une personne, à son histoire de vie, à son expérience au sein de cette histoire et à sa position dans celle-ci. En tant que méthode pédagogique, il peut être appliqué dans l'éducation contre la polarisation et la radicalisation de manière à ce que l'enseignant encourage les élèves à développer un langage personnel sur leurs expériences, à soutenir l'implication de l'apprenant dans les dialogues et les activités narratives, et à former la base de récits personnels autour d'expériences concrètes et significatives de la vie quotidienne. Réfléchir à sa propre histoire peut aider à comprendre et à apprécier la complexité de l'histoire d'autres personnes. Cela implique de rencontrer les autres et de faire partie de la vie des autres. Les histoires constituent une base importante dans le contexte éducatif. Grâce aux histoires, les participants peuvent se connecter les uns aux autres, explorer des sujets et des questions pertinents, recueillir de nouvelles idées et, en participant directement, créer de nouveaux récits ou réévaluer les anciens. En apprenant à travers leurs histoires personnelles, les participants sont capables de se réapproprier et de reconsidérer le passé afin de faire face aux défis du présent. À cet égard, les récits et les histoires personnelles ont non seulement une valeur éducative, mais aussi une valeur sociale, émotionnelle, introspective et éthique. Alheit et Dausien affirment que l'expérience recueillie par l'apprentissage biographique (avec l'imbrication des dimensions susmentionnées) "génère une cohérence personnelle, une identité, un sens pour l'histoire de la vie des participants et une perspective communicable et socialement viable du monde de la vie pour guider leurs actions" (2002, 17).

EXEMPLE PRATIQUE (DM Orthodoxe : La rencontre avec l'autre : gérer la diversité

La discussion du matériel pédagogique conduit à la mise en œuvre du sujet spécifique par l'étude d'exemples concrets et la discussion en plénière. L'objectif principal est d'évaluer les différentes dimensions du sujet et son lien avec la vie des élèves. Dans cette dernière section, la question sur laquelle reposent les activités dominantes est : "Quelle devrait être notre responsabilité personnelle ?". De cette façon, en combinaison avec les questions finales, l'ensemble du processus d'apprentissage est évalué.

Exercice 2

Selon les propos de saint Grégoire de Nazianze, que nous avons entendus dans la vidéo, "tous les hommes ont un sceau divin, et dans l'amour du Christ, nous devenons tous un." De même, "toute discrimination appartient à l'ancien monde, celui que nous, chrétiens, laissons derrière nous."

Répondez individuellement ou travaillez en petits groupes :

Que changeriez-vous dans votre vie afin de laisser derrière vous ce que saint Grégoire appelle « l'ancien monde » ?

L'apprentissage biographique est donc une forme d'apprentissage méthodique (systématique) par laquelle nous apprenons de nos propres expériences de vie et de celles des autres. Il peut être réalisé dans différents contextes, avec différents groupes cibles, individuellement ou en groupe. Les principales méthodes sont la réflexion, la discussion, la méthode narrative, l'écriture autobiographique, l'expression artistique par le dessin, le jeu de rôle, les techniques associatives, le travail en projet, etc. L'objectif principal de toutes ces méthodes est d'encourager la réflexion sur ses propres expériences et de susciter le désir d'engager un (véritable) dialogue avec les autres. L'apprentissage biographique peut être une méthode très utile pour pratiquer l'empathie, l'attention, le dialogue (authentique et ouvert), l'acceptation et la responsabilité. Ainsi, les sujets et thèmes possibles à aborder sont les suivants :

EXEMPLE PRATIQUE (DM Ethique non-confessionnelle : Rencontre avec les textes sacrés : textes violents - Honte, humiliation et stigmatisation, sec. 2. 4 et 2. 6)

Honte, humiliation et stigmatisation

L'activité traite des histoires d'Œdipe et d'Ajax. Dans la vidéo d'animation et dans le manuel, les élèves lisent les deux histoires et apprennent à connaître les personnages principaux. Ensuite, ils sont invités à faire ce qui suit.

A. Racontez les histoires d'Œdipe et d'Ajax avec vos propres mots.

B. Quelles sont les similitudes entre les histoires d'Œdipe et d'Ajax et le scénario mettant en scène Pieter-Jan et d'autres élèves ?

C. Quelles sont les différences entre les histoires d'Œdipe et d'Ajax et le scénario mettant en scène Pieter-Jan et d'autres élèves ?

D. Que se passerait-il si ces deux histoires (Œdipe et Ajax) se déroulaient non pas dans la Grèce antique, il y a presque trois millénaires, mais à notre époque ? Écrivez, en quelques mots, comment ces histoires se dérouleraient si elles avaient lieu maintenant, autour de vous. Vous pouvez choisir d'esquisser à nouveau les deux histoires ou de vous concentrer uniquement sur l'une d'entre elles.

Il y a également un devoir supplémentaire lié à l'histoire de la vie de Rubin Carter, au film Hurricane, et à la chanson Hurricane de Bob Dylan qui interprète l'histoire de vie mentionnée. Nous avons ici plusieurs perspectives en jeu. On demande ensuite aux élèves (après avoir lu sur Rubin, regardé un film ou écouté la chanson) de faire ce qui suit.

1. Comment comprenez-vous ce verset (Bob Dylan chante "Couldn't help but make me feel ashamed to live in a land ... Where justice is a game".) après avoir pris connaissance de l'histoire de Rubin ?
2. Pourquoi quelqu'un aurait-il honte de quelque chose que son pays a fait dans le passé ou qu'il fait en ce moment ?
3. Connaissez-vous d'autres exemples similaires ?

Ici, les biographies et l'apprentissage biographique sont utilisés pour apprendre les émotions, le rôle des émotions dans nos jugements et nos actions, les émotions au niveau des groupes ou des communautés, et la justice.

Figure 5
Histoires
Source: Pexels.com

3.4. UTILISATION DE CAS (DE CONFLITS) ET DE DILEMMES

Les histoires et les cas ont souvent été utilisés comme outil pédagogique et didactique pour démontrer, par exemple, l'importance éthique de certains traits de personnalité, principes ou valeurs. Les cas concrets et les dilemmes moraux sont une forme d'histoires qui peuvent mettre en évidence un aspect très important de notre vie, à savoir les choix. Par exemple, Platon a utilisé le cas où l'histoire de l'anneau de Gygès et a demandé à ses collocuteurs d'imaginer quelles seraient les conséquences ou comment une personne réagirait si elle entrait en possession d'un anneau qui la rendrait invisible. Les principes de base pour réfléchir à l'histoire sont la force de nos engagements éthiques et l'origine de la motivation morale (par exemple, la peur du châtiment, la vertu, etc.). L'utilisation de cas, qu'ils soient réels, modifiés ou imaginés, est très répandue à tous les niveaux de l'enseignement. Un enseignant ou un éducateur présente un cas, généralement sous la forme d'un dilemme, et les élèves sont ensuite invités à l'analyser et à adopter le point de vue de la personne censée être confrontée à ce dilemme, celui des autres personnes impliquées ou celui d'un spectateur. L'utilisation de cas de conflits, de dilemmes moraux et d'expériences de pensée peut prendre de nombreuses formes ; généralement, on commence par la présentation du cas, construit de manière à susciter la surprise et l'émerveillement des élèves, sans résolution du cas. Ensuite, les aspects éthiques du cas peuvent être discutés, éventuellement en relation avec les solutions pour lesquelles les élèves optent initialement. (Vous pouvez utiliser les questions suivantes : Quelles sont les caractéristiques (raisons) moralement pertinentes impliquées dans le cas ? Laquelle de ces caractéristiques est la plus importante ? Y a-t-il des conflits entre ces caractéristiques ? Comment le conflit devrait-il être résolu ? Existe-t-il des cas similaires ou analogues à des fins de comparaison ? Comment évaluer moralement ces autres cas ? La discussion doit être ouverte, et plusieurs solutions alternatives peuvent être établies.

EXEMPLE PRATIQUE (Judaïsme, module de profondeur: Environnement, manuel de l'élève, section 3.2.)

Polarisation et manifestations pour le climat

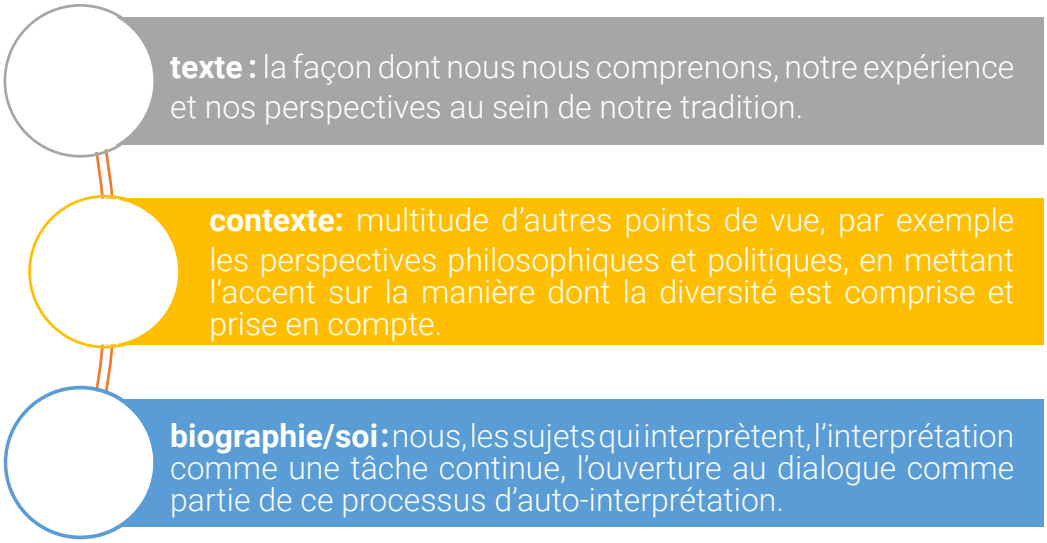
Le module sur le judaïsme, consacré à la polarisation et aux thèmes de l'environnement, s'ouvre sur un court métrage sur un jeune élève qui organise une manifestation (climatique) à l'école, inspiré par les idées juives sur l'environnement. Ensuite, les élèves reçoivent un aperçu théorique du thème de la polarisation et du conflit. Les élèves sont invités à réfléchir à la polarisation et au conflit à travers l'histoire fictive et sont invités à réfléchir à leurs expériences personnelles sur ce sujet. Cela combine l'utilisation (i) de cas et de dilemmes (de conflit), (ii) d'un apprentissage biographique, et (iii) d'une discussion en classe. Plus tard, ce module développe les idées de l'environnementalisme juif d'une manière plus herméneutique.

Le module tente de faire en sorte que de nombreuses approches méthodologiques différentes se complètent. Dans ce module, la plus grande importance est donnée à l'apprentissage biographique et aux études de cas. L'importance de cette approche réside dans sa capacité à relier l'empathie à travers l'histoire à une compréhension plus théorique. La théorie ajoute des outils critiques et herméneutiques pour encourager l'(auto)critique. Grâce à l'utilisation de cette méthode, les élèves sont encouragés à reconnaître les sujets sensibles et polarisants et à formuler leur propre opinion critique. Cela permet d'éviter que les élèves ne soient sensibles aux points de vue polarisants et radicaux.

Figure 6
Décisions
Source: Pexels.com

3.5. L'APPRENTISSAGE HERMÉNEUTIQUE

Afin d'utiliser correctement ces histoires, cas et dilemmes, l'apprentissage herméneutique (Pollefeyt 2020) s'avère d'une importance cruciale. L'apprentissage herméneutique accorde une attention particulière aux aspects des perspectives et souligne ce caractère perspectif révélé lorsqu'une tradition particulière est confrontée à d'autres religions et visions du monde, comme c'est le cas dans l'éducation religieuse et l'éducation à l'éthique. "Personne n'a une 'perspective d'hélicoptère' lorsqu'il s'agit de questions de vie : tous sont des participants à une quête de valeur et de sens. Personne n'est neutre ou objectif. Chacun adopte une perspective 'sur le terrain' qui est colorée par les lunettes à travers lesquelles on regarde, et cette perspective est encore plus façonnée par ses propres préférences, expériences et résistances. C'est à ce moment précis que commence la possibilité d'un "apprentissage herméneutique" .... L'herméneutique suppose que toute réalité est une réalité interprétée et cherche ce que cette interprétation dirige, colore ou oriente, comme les présuppositions, les prétentions à la vérité, les expériences, les histoires, les symboles et les rituels, ou les désirs et les espoirs pour l'avenir. ... L'objectif de l'apprentissage herméneutique est de trouver et d'exposer des interprétations efficaces du monde afin de parvenir à une meilleure compréhension des choses de l'intérieur, en l'occurrence des religions et des philosophies de vie. L'herméneutique implique donc un mouvement de l'extérieur vers l'intérieur, de la description vers la compréhension, de l'expérience vers l'interprétation, de la participation vers le dialogue, d'une couche vers plusieurs couches, de la lettre vers l'esprit." (Pollefeyt 2020, 3). Dans ce processus, il y a une triple tâche herméneutique relative au



EXEMPLE PRATIQUE (Protestantisme SM),

Doctrines de la foi / Principes de vie

L'exercice 3 (livre de l'élève p. ...) du module abrégé sur le protestantisme se compose des questions suivantes : Réfléchis à ton opinion sur ces principes. [Cinq solas du protestantisme] Quels principes établiriez vous comme étant importants pour votre vie et/ou votre foi ? Pourquoi pensez-vous que c'est important ?

Ce devoir est placé dans le contexte de l'explication des cinq solas du protestantisme. Les cinq solas peuvent être décrits comme des principes directeurs concernant la façon dont certains protestants considèrent leur foi et la façon dont ils vivent leur foi. Les élèves sont invités à faire le lien entre l'idée de principes et leur propre vie et à expliquer ce qu'ils considèrent comme important. En d'autres termes, ce qui les a guidés dans leur propre vie.

Ce devoir ne correspond pas entièrement aux théories de l'apprentissage. Cependant, il cherche à fournir aux élèves une expérience leur permettant d'entrer en dialogue avec la tradition protestante et d'autres personnes en réfléchissant aux choses qu'ils trouvent importantes. En outre, le devoir vise à montrer que le fait d'avoir des principes directeurs est quelque chose que tout le monde peut avoir. L'acquisition de cette connaissance peut aider les élèves à mieux comprendre la valeur des systèmes de croyance alternatifs.

EXEMPLE PRATIQUE (DM Orthodoxe : La rencontre avec l'autre : La violence dans les textes sacrés

Ensuite, les élèves, par le biais d'activités exploratoires, étudient chaque sujet dans sa dimension théologique de base. Les questions qui aident à ce processus peuvent être résumées comme suit : "Comment pensez-vous que ces images, ces sons, ces textes, sont liés au sujet ? Quelles sont, selon vous, les caractéristiques de ce sujet ?"

Exemples

Exercice 2

Trouve et souligne dans le texte biblique les phrases qui montrent la colère de Dieu envers les Egyptiens.

Exercice 3

Dans le même texte, cite les phrases qui montrent les raisons des actions violentes de Dieu.

Dans la vidéo, dans la scène où Yiorgos discute avec sa mère du sauvetage des réfugiés, il demande : "Maman, tu crois que Dieu peut faire le mal ?", ce à quoi elle répond : "Puisque nous l'appelons Père, je ne peux pas l'imaginer faire du mal à ses enfants."

4. APPRÉCIATION ET ÉVALUATION

Cette section comprend l'aspect clé de l'évaluation des activités d'enseignement et d'apprentissage du projet EDUC8. L'un des objectifs du projet étant d'analyser l'impact des activités d'apprentissage, il est conseillé aux enseignants et autres éducateurs de suivre le schéma décrit ci-dessous.

L'évaluation comporte trois aspects:

- L'alphabétisation des religions du monde
    - o Probablement avec des questions
- L'alphabétisation dans sa propre tradition
    - o Probablement avec des questions
- Attitudes envers la diversité des religions et des visions du monde
    - o Utilisation de questionnaires
    - o Entretiens

Les enseignants observent les comportements des élèves en classe. Ils peuvent indiquer s'ils remarquent un changement dans la dynamique de groupe pendant les discussions en classe.

Des quiz et des vidéos interactives sont intégrés dans le programme et l'application et permettent de recueillir des données soma. Les enseignants et les praticiens observeront les comportements des échantillons ou leur changement de comportement. Tous ces éléments fournissent des données pour une évaluation plus approfondie et des ajustements dans les mises en œuvre ultérieures.

Figure 7
Décisions
Source: Pexels.com

5. RESSOURCES ET LIENS

*Les ressources et les liens utiles sont regroupés en sections afin d'accéder plus facilement à ceux qui sont les plus pertinents.

1. Sur la prévention de la polarisation et de la radicalisation par l'éducation

• Macaluso, Agnese. 2016. De la lutte à la prévention de la radicalisation par l'éducation : Limites et opportunités. Document du travail 18. Série de documents de travail de l'Institut de La Haye. Den Haag : Institut de La Haye pour la justice globale. https://www.thehagueinstituteforglobaljustice.org/portfolio/from-countering-to-preventing-radicalization-through-education-limits-and-opportunities/

• Ribberink, Egbert, Peter Achterberg et Dick Houtman. 2018. La polarisation religieuse : Contester la religion dans les pays sécularisés d'Europe occidentale. Journal of Contemporary Religion 33, no 2 : 209-27. https://doi.org/10/ggkkxg.

• UNESCO. 2018. Prévenir l'extrémisme violent par l'éducation : Activités efficaces et impact. Note d'orientation. Paris : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. Https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266105

• UNESCO. 2014. Enseigner le respect pour tous : guide de mise en œuvre. Paris : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227983?posInSet=1&queryId=df837516-ee17-4676-b295-bbf3efee4ee2

• UNESCO. 2016. Guide de l'enseignant sur la prévention de l'extrémisme violent. Paris : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. Https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244676

2. Conception et mise en œuvre de la formation

• Renforcer l'identité des écoles catholiques. (2018). Comment construire une école catholique de dialogue dans un monde pluralisant et sécularisant https://www.edx.org/course/enhancing-catholic-school-identity-2

• https://www.kuleuven.be/thomas/page/

3. Méthodologies et approches utiles

3.1. Discussion en classe

•Brookfield, Stephen 2012. L'enseignement de la pensée critique. Jossey-Bass.

•CDVEC. 2012. Aborder les questions controversées dans la classe de citoyenneté. Disponible sur: http://www.ubuntu.ie/media/controversial-issues.pdf

• Cowan, Paula et Maitles, Hanry. 2012. L'enseignement des questions controversées en classe. Questions clés et débats. Londres : Continuum.

• Ennis, Robert H. 1997. Incorporer la pensée critique dans le programme d'études : An Introduction to Some Basic Issues. Inquiry 16 (3), p. 1-9. Disponible à l'adresse: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/IncorpY400dpiBWNoDropPp1-9PrintD.pdf

• Ennis, Robert H. 2011. La nature de la pensée critique : Un aperçu des dispositions et des aptitudes de la pensée critique ". Disponible à l'adresse: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf

• Haslam, E. Rebecca. 2019. Interrompre les préjugés. Calling Out vs. Calling In. Disponible à l'adresse: http://www.seedtheway.com/uploads/8/8/0/0/8800499/calling_in_calling_out__3_.pdf

• Hess Diana E. et McAvoy, Paula. 2014. La salle de classe politique : Preuves et éthique dans l'éducation démocratique. New York : Routledge.

• Oxfam. 2018. Enseigner les questions controversées : Un guide pour les enseignants. Disponible à l'adresse suivante : https://policy-practice.oxfam.org/resources/teaching-controversial-issues-a-guide-for-teachers-620473/

• Centre de recherche sur l'apprentissage et l'enseignement de l'Université du Michigan. 2011. Directives pour la discussion des conflits raciaux et du langage de la haine, des préjugés et de la discrimination. Disponible à l'adresse : https://www.bgsu.edu/content/dam/BGSU/center-for-faculty-excellence/docs/ResourcesforManagingClassroomConflict/Guidelines-for-Discussion-of-Racial-Conflict-and-the-Language-of-Hate--Univ-of-Michigan.pdf

• UNRWA. 2013. Boîte à outils de l'enseignant. Droits de l'homme, résolution des conflits et éducation à la tolérance. Disponible sur : https://www.unrwa.org/sites/default/files/hrcrt_teacher_toolkit.pdf

3.2. Apprentissage expérientiel, incorporé et holistique

• Svendler Nielsen, Charlotte et. al. Young people's embodied voices : Expériences et apprentissage dans les pratiques d'enseignement de la danse à travers le monde. https://ausdance.org.au/uploads/content/publications/2012-global-summit/dance-learning-rp/young-peoples-embodied-voices-experiences-and-learning-in-dance-education-practices.pdf

• Shapiro, Lawrence et Steven A. Stolz. 2019. La cognition incarnée et sa signification pour l'éducation. Theory and Research in Education 17, no 1, 19-39. https://doi.org/10.1177/1477878518822149

• Macintyre Latta, Margharet & Buck, Gayle. (2008). Enfleshing embodiment : "Falling into trust" with the body's role in teaching and learning [version numérique]. Educational Philosophy and Theory, 40(2), 315-329 http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-5812.2007.00333.x/abstract

• Macédoine. Manuela. 2019. L'apprentissage incorporé : Pourquoi à l'école l'esprit a besoin du corps. Frontiers in Psychology 10 https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2019.02098

• OCDE. Les enseignants en tant que concepteurs d'environnements d'apprentissage. L'importance des pédagogies innovantes. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments_9789264085374-en

• Miller, John P., Karsten, Selia, Denton, Diana, Orr, Deborah & Colalillo Kates Isabella (eds). 2005. Holistic Learning and Spirituality in Education. New York : SUNY Press.

• Miller, Ron. 2000. Une brève introduction à l'éducation holistique. L'encyclopédie de l'éducation informelle. Http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/ (Accessed: December 10, 2019).

• Herrington, Jan, Thomas C. Reeves et Ron Oliver. 2014. Environnements d'apprentissage authentiques. Dans Handbook of Research on Educational Communications and Technology, édité par J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen, et M. J. Bishop, 401-12. New York, NY : Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_32

3.3. L'apprentissage biographique

• Alheit, Peter. 2009. L'apprentissage biographique - au sein du nouveau discours sur l'apprentissage tout au long de la vie. Dans : Knud Illeris (ed.), Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists...in their own Words. London : Routledge, pp. 116-128.

• Alheit, Peter et Dausien, Bettina. 2002. Le double visage de l'apprentissage tout au long de la vie : Deux perspectives analytiques sur une "révolution silencieuse". Studies in the Education of Adults, 34 (1), pp. 3-22.

• Krogh Christensen, Mette. 2012. L'apprentissage biographique. In : Encyclopédie des sciences de l'apprentissage, 457-460. Ed. Norbert M. Seel.

• Glaser, Manuela, Bärbel Garsoffky et Stephan Schwan. 2009. Narrative-Based Learning : Avantages et problèmes possibles. Communications 34, no. 4: 429-47. https://doi.org/10/ddh3k7.

3.4. Utilisation de cas (de conflits) et de dilemmes

• Burns, David P., C. Leung, L. Parsons, G. Singh, & B. Yeung, « Limites de l'approche par étude de cas de l'éducation à l'éthique pédagogique », Transformative Dialogues : Teaching & Learning Journal, 6 (1/2012), p. 1-10.

• Kenneth A. Strike, "Enseigner le raisonnement éthique à l'aide de cas", dans : Kenneth A. Strike & Lance P. Ternasky (eds.), L'éthique pour les professionnels de l'éducation : Perspective pour la préparation et la pratique, Teachers College Press, New York 1993.

• Strahovnik, Vojko. 2014. Quelques aspects de la valeur épistémique et du rôle des intuitions morales dans l'éducation à l'éthique. Revue méthodologique 21(2), pp. 35-51. https://hrcak.srce.hr/file/200300

•Wijnia,L.,Loyens,S.M.M.,&Rikers,R.M.J.P.(2019).Leprocessusd'apprentissageparlesproblèmes. The Wiley Handbook of Problem-Based Learning, 273-295. doi:10.1002/9781119173243.ch12

3.5. L'apprentissage herméneutique

• Pollefeyt, Didier. L'apprentissage herméneutique dans l'enseignement religieux. Journal de l'éducation religieuse. 68, 1-11 (2020). https://doi.org/10.1007/s40839-020-00090-x

University of Ljubljana

Vojko Strahovnik (Slovenj Gradec, 1978) est professeur agrégé de Philosophie à la Faculté des Arts de l'Université de Ljubljana et enquêteur principal à la Faculté de Théologie de l'Université de Ljubljana, en Slovénie. Il concentre ses recherches sur la théorie morale de pratique de l'éthique et de l'épistémologie. L'impact de son travail porte sur d'importantes et nouvelles perspectives théoriques sur la nature de la normativivité (le rôle de la loi dans la formation des jugements moraux, l'autorité du domaine normatif, la vertu épistémique) à des considérations liées aux dimensions pratiques de nos vies (par exemple le rôle de la culpabilité et de l'indignité dans les processus de réconciliation, l'importance des vertus intellectuelles et éthiques dans le dialogue et l'éducation, la justice mondiale, l'éthique animale).

Roman Globokar (Novo mesto, Slovénie, 1971) est directeur du Département de Théologie Morale de la Faculté de Théologie de l'Université de Ljubljana. Il a été professeur d'éducation religieuse à l'école secondaire et pendant 12 ans directeur de la plus grande école Catholique de Slovénie. Il est membre du Comité National d'Éthique Médicale et s'associe au Conseil National d'Experts pour l'enseignement général. Il donne des cours dans le domaine de l'éthique théologique, de la bioéthique et de l'éthique sociale. Il est responsable des échanges internationaux au sein de sa faculté. Il est également auteur collaborateur des manuels d'éducation religieuse dans les écoles Catholiques Slovènes et a écrit une monographie sur les défis éducatifs à l'ère numérique.

Mateja Centa (Ljubljana, 1983) est chercheuse à la Faculté de Théologie de l'Université de Ljubljana, où elle traite principalement la philosophie et les théories des émotions, la pédagogie gestaltique ainsi que l'apprentissage expérientiel et holistique. En 2021, elle commencera ses recherches sur un projet post-doctoral de deux ans intitulé Esquisser une théorie cognitive étendue des émotions dans le contexte d'une théologie des émotions: sensations corporelles, cognition et moralité. Elle travaille également sur des projets internationaux dans le domaine de l'éthique, de l'intégrité de la recherche, de l'éducation et de la prévention de la radicalisation des jeunes.

Matej Purger (Ljubljana, Slovénie, 1983) enquêteur à la Faculté de Théologie de l'Université de Ljubljana est un théologien Catholique qui s'interesse particulièrement à la psychologie et l'application de l'éthique. Son parcours professionnel l'a conduit aux études des theories de l'éthique pour poursuivre une carrière dans la revue de contenu et le transfert de connaissances aux jeunes entrepreneurs dans un accélérateur d'entreprise. Face à une approche conceptuelle, il trouve toujours les moyens de la mettre en œuvre et lors de l'observation des pratiques, il discerne les théories qui les sous-tendent.

EDUC8 Consortium

BEYOND THE HORIZON

KU LEUVEN

CiRRA
CENTRE OF EXPERTISE FOR INTELLECTUAL REFORMATION, RESEARCH AND ADVICE

ETF
Evangelische Theologische Faculteit, Leuven

University of Ljubljana

Lapino Albino

VOLOS ACADEMY FOR THEOLOGICAL STUDIES

ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI

NUORTEN MUSLIMIEN FOORUMI

By the Data For the People
ARISCON

Ce livre a été financé par le Fonds de Sécurité Intérieure de l'Union Européenne - Police.

9 789464 449365 >

Le contenu de ce livret ne représente que les opinions des auteurs ainsi que leur responsabilité. La Commission Européenne décline toute responsabilité quant à l'utilisation des informations du contenu de celui-ci.