

INSPE de l'Académie de Bordeaux – Université de Bordeaux

CONFÉRENCE INTERNATIONALE

ISATT 2022

6 et 7 octobre 2022

**L' éthique inclusive en éducation,
un nouvel horizon pour les enseignants et l'enseignement**

**Inclusive ethics in education
as a new horizon for teachers and teaching**

LIVRET DES RÉSUMÉS : BOOKLET OF ABSTRACTS

université
BORDEAUX

INSPE Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Bordeaux

AFEC
Association Française
d'Éducation Comparée

INS
HEA



LACES
LABORATOIRE C. LÉVELLÉ, ÉDUCATION, SOCIÉTÉ

<https://isatt2022.sciencesconf.org/>

COMMUNICATIONS ORALES ET POSTERS

The teacher in emergency contexts: analysis of the support protocols for Ukrainian refugee students in Italy	12
AGRATI Laura Sara, University of Bergamo, Italy	
Student teachers' moral identity and their attitudes towards people with disabilities.....	13
AIKATERINI Vassiou, University of West Macedonia	
TZIKA Vassiliki, University of Thessaly	
EFSTATHIOS Xafakos, University of Thessaly	
STAVROULA Kaldi, University of Thessaly	
Independent life-skills for the abandoned children	14
ANDRON Daniela Roxana, University of Sibiu, Romania	
KIFOR Stefania, University of Sibiu, Romania	
MOCIAR Patricia Gabriela, University of Sibiu, Romania	
BALAGA Lucian, University of Sibiu, Romania	
Les éducateurs de jeunes enfants : clefs de voute de l'éducation inclusive des jeunes enfants et de leurs familles au sein des lieux d'accueil de la petite enfance.	15
ANDRYS TOP Marie, Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance (CRFPE), membre du laboratoire CIREL, équipe profeor	
Une éthique inclusive au cœur des situations d'interaction entre enseignants et étudiants	17
ANJARD Jean-Yves, Université de Bordeaux	
Le Facile à Lire et à Comprendre peut-il être une aide pour l'école inclusive ? Étude préliminaire.	18
BALSSA Floriane, Université de Bordeaux,	
LESPINET-NAJIB Véronique, Bordeaux INP	
Paradoxes of educational inclusion of Ukrainian refugees in Poland.....	19
BAZUŃ Dorota, the University of Zielona Góra	
Inclusive school: HIP students included in institutional texts but excluded from the inclusive device.	21
BEN BRAHIM NEJI Saïma, Université Paris 8 Vincennes	
Approche de la justice éducative des enfants autiste en milieu scolaire marocain.	22
BEN SALAH Laila, Université Moulay Ismail	
DAHOUKI Ahmed, Université Moulay Ismail	
Avatars de la désinstitutionnalisation et résistances des systèmes éducatifs à l'éthique inclusive	23
BENOIT Hervé, GRHAPES (UR 7287) – INSHEA UPL	
Ethique de l'enseignant inclusif et travail en équipe.	24
BIROT-GAUTRON Karine, Université de Bordeaux	
Représentations des élèves sur la différence et le handicap et éthique inclusive	25
CHANOINE Céline, Université de Picardie Jules Verne	
FABRE Stéphane, Université de Picardie Jules Verne	
BERZIN Christine, Université de Picardie Jules Verne	
Peer Mentoring in Higher Education during the Pandemic: Supporting Diverse Students with Diverse Needs	26
CURTIS Gayle A., University of Houston/Texas A&M University	
ZOU Yali, University of Houston	

Novellas and Metaphors of a Long-Standing Knowledge Community: Sustaining Educators	27
CURTIS Gayle A, University of Houston/Texas A&M University	
KELLEY Michaelann, Mount St. Joseph University	
CRAIG Cheryl J., Texas A&M University	
L'inclusion scolaire des élèves ayant un TSA entre pratiques pédagogiques et représentations des professeurs des écoles tunisiens.	28
DHAHRI Amen, Université de Bordeaux	
L'empathie relationnelle : une dimension clé de l'aisance professionnelle à l'épreuve des altérités	30
DUGAS Éric, Université de Bordeaux	
Enseignants autistes : éthique et pratiques inclusives.....	31
DUMONTEIL Julie, Université de La Réunion	
Supporting Preservice Teachers in Culturally Responsive Pedagogy through a Teacher Interest Group.....	32
EVANS Paige, University of Houston	
CRAIG, Cheryl, Texas A&M University	
STOKES Donna, University of Houston	
Analyse de l'activité d'une enseignante chevronnée en danse auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) : figures de style et contingence des guidages	33
FANTON-BAYROU Marie-France, Université de Bordeaux	
LAFONT Lucile, Université de Bordeaux	
Transdisciplinary teaching in inclusive schools	34
FLAVIAN Heidi, Achva Academic College, Israel	
Paths of the agency. Study visits as a tool for culturally sensitive education	35
FRĄTCZAK-MÜLLER Joanna, University of Zielona Góra, Poland	
MIELCZAREK-ŻEJMO Anna, University of Zielona Góra, Poland	
Ethique de l'enseignant inclusif et travail en équipe.	36
BIROT-GAUTRON Karine, Université de Bordeaux	
Éducation inclusive et dignité de l'enfant en situation de handicap	37
GBEBE Komi Mawouli, Université de Bordeaux	
Penser cliniquement les représentations des acteurs d'un collège sur l'inclusion des élèves de SEGPA	38
GEVREY Vincent, Université Catholique de l'Ouest	
PLOYE Alexandre, Université Paris-Est Créteil	
No Action Researcher is an Island: Advantages of Pairing Action Research with External Evaluation	39
HANKS Joseph, Brigham Young University	
Co-operative Teachers' Networks: a way for solving locally induced pedagogical problems	41
KALDI, Stavroula, University of Thessaly	
GOVARIS, Christos, University of Thessaly	
KOLOKITHA, Magdalini, University of Thessaly	
TZIKA Vassiliki, University of Thessaly	

Student and teacher experiences in sheltered classes: Challenges and opportunities for a better learning and teaching climate	42
KALKAVAN Bilge, Hasan Kalyoncu University	
MAGNUSON Paul, Leysin American School / Moreland University	
DEUPREE Aaron, Leysin American School	
Supporting collaboration in language teacher education: Professional learning initiatives in a French as a second language context.....	43
KASZUBA Adam, University of Ottawa	
MASSON Mimi, University of Ottawa	
ARNOTT Stephanie, University of Ottawa	
GRANT Robert, University of Ottawa	
FRIESEN Becca, University of Ottawa	
Perspective de construction de formations interprofessionnelles en matière d'éducation inclusive.....	44
KHEROUFI-ANDRIOT Olivier, Université de Toulouse	
KHAMZINA Kamilla, Université Lille	
BRASSELET Célénie, Université. Lille	
CILIA Federica , Centre de Recherche en Psychologie – Cognition Psychisme Organisations	
GUIRIMAND Nicolas, Université de Rouen Normandie	
ROSSI Sandrine, Laboratoire de Psychologie Caen Normandie	
LEGRAIN Camille, Université.Lille	
DESOMBRE Caroline, Université.Lille	
Approche multidimensionnelle des entrées dans la scolarisation d'enfants à BEP à partir du volet école de ELFE	45
KITZMANN Morgan, Institut national d'études démographiques / Université Paris-Sorbonne - Paris IV	
ARNETON MéliSSa, GRHAPES – INSHEA UPL	
THIERRY Xavier, ELFE, EFS - INED	
GEAY Bertrand, CURAPP-ESS – CNRS- UPJV	
Empowering Ukrainian refugees in Poland by increasing their language skills.....	47
KWIATKOWSKI Mariusz, University of Zielona Góra	
Acteurs de l'école inclusive : des représentations positives aujourd'hui, engagées et convaincues demain ?	48
LABORDE Mathieu, Université de Bordeaux	
Teachers Supporting Students in Collaborative Ways—An Analysis of Collaborative Work Creating Supportive Learning Environments for Every Student in a School: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland	49
LAKKALA Suvi, University of Lapland	
GALKIENE Alvyra, Vytautas Magnus University	
NAVATIENE Julita, Vytautas Magnus University	
CIERPIAŁOWSKA Tamara, Pedagogical University of Krakow	
TOMECEK Susanne, University College of Teacher Education Vienna	
UUSIAUTTI Satu, University of Lapland	

Apprendre à coopérer en EPS, une visée inclusive au service de l'égalité filles – garçons.	50
LE BRIQUER Yannick, Université de Bordeaux - INSPE	
LEGRAIN Pascal, Université de Bordeaux	
LAFONT Lucile, Université de Bordeaux	
Building ethical research relations in a study group on social justice and inclusive pedagogies	51
LO Margaret M., independent scholar	
Teaching 'how' to teach. A challenge for teaching and research	52
MACCARIO Daniela, University of Turin	
Interactions entre élèves allophones et francophones en EPS pour favoriser l'inclusion dans un Lycée	53
MARTIN (Jourdan) Liza., Université de Bordeaux	
ESCALIÉ Guillaume. Université de Bordeaux	
DARNIS Florence, Université de Bordeaux	
The effects of pandemic on the education of an Autism Spectrum Disorders' child.	54
MEGUINS Rosimê, Universidade Federal do Pará	
Professional training through Augmented Reality: A systematic Literature Review	55
MENA Juanjo. University of Salamanca	
PÉREZ CALVO Esperanza. University of Salamanca	
Enfants migrants à l'école : entre inclusion et hospitalité.....	57
MOTHES Patricia, ICT , CERES, LIRFE, UMR EFTS	
Specialist Teachers of Mathematics- A Primary Perspective from England.....	58
MAJID Nasreen, University of Reading	
GOODWYN Andy, University of Bedfordshire	
Teachers' and pupils' perceptions of climate change	60
MAJID Nasreen, University of Reading	
Représentations sociales des enseignants sur la scolarisation des enfants en situation de handicap au Burundi	62
NSHIMIRIMANA Révérien	
Inclusive Teacher's Competence	63
KYRÖ-ÄMMÄLÄ Outi, University of Lapland	
Student teachers' perspectives on the use of Augmented Reality as a tool to promote learning in the classroom.	65
PÉREZ CALVO Esperanza, University of Salamanca	
MENA Juanjo, University of Salamanca	
SANCHEZ PRIETO Jose Carlos, University of Salamanca	
Teachers' digital competence in digitally inclusive classrooms in primary school	67
PÖNTINEN Susanna, University of Eastern	
RÄTY-ZÁBORSZKY Sinikka, Teacher Training School of University of Eastern	
KUMMUNMÄKI Mira, Teacher Training School of University of Eastern	
KONTKANEN Sini, University of Eastern	

L'activité d'aide des AESH : entre éthique du <i>care</i> et approche inclusive.....	68
QUITTE Stéphanie, Université Paris Nanterre· INSHEA	
MARTEL Karine, INSHEA	
PUUSTINEN Minna, INSHEA	
Inclusion et individualisme démocratique : dynamiques plurielles et tensions fécondes.....	70
ROELENS Camille, Université de Lausanne	
Conception d'une application de soutien à la coéducation pour l'inclusion scolaire des élèves TSA	71
SAINT-SUPERY Isabeau, Inserm-Université de Bordeaux et équipe-projet Flowers du centre Inria de l'Université de Bordeaux	
MAZON Cécile, Inserm-Université de Bordeaux et équipe-projet Flowers du centre Inria de l'Université de Bordeaux	
MEYER Eric, Équipe-projet Flowers du centre Inria de l'Université de Bordeaux	
SAUZÉON Hélène, Inserm-Université de Bordeaux et équipe-projet Flowers du centre Inria de l'Université de Bordeaux	
Bavardage : écouter la parole singulière de l'élève	73
SALAÜN Noémie, Université de Bordeaux, et Université de Toulouse Jean Jaurès	
Quand l'éducation inclusive s'intéresse aux effets des actes de langage sur la motivation des élèves	74
SANCHEZ-LARRÉA Sophie, Université de Bordeaux	
LEGRAIN Pascal, Université de Bordeaux	
L'approche par les relations ethniques et raciales : un levier de l'éducation inclusive au Brésil.....	75
SANTANA PAINAUD Keyla, Université de Bordeaux INSPE	
La politique de l'éducation inclusive entre les connaissances de recherche et les considérations éthiques	76
ŠTECH Stanislav, Université Charles de Prague	
Roma students' learning experience via future literacy approaches - paradigm intervention in Greece.....	77
STAVRIANOUDAKI, Alexandra, University of Thessaly	
GOVARIS, Christos, University of Thessaly	
GANA, Eleni, University of Thessaly	
STATHOPOULOU Charoula, University of Thessaly	
MAGOS Kostas, University of Thessaly	
Utilizing Inquiry Based Learning (IBL) to design a History lesson for all	79
STAVRIANOUDAKI Alexandra, University of Thessaly	
KALDI Stavroula, University of Thessaly	
CHATZI Maria, University of Thessaly	
Une éducation à la pensée critique : leurre ou nouvelle mission pour une pédagogie inclusive ? .	81
STROUHAL Martin, Université Charles	
Developing a Comprehensive Framework to Evaluate Inclusive Ethics in Teacher Education	82
TATTO Maria Teresa, Arizona State University	
Examining Pre-service Teachers' Social Justice Dispositions: A case study from India	83
VERMA Isha, The University of Hong Kong	

Symposium

Ethical issues in intercultural mediation in language teaching and learning/L'éthique en médiation interculturelle dans la didactique des langues et des cultures 85

Coordinators :

DERIVRY Martine, Université de Bordeaux / LIDDICOAT Anthony, University of Warwick

International collaboration in researching language teaching and learning: Ethical issues in multilingual research 87

LIDDICOAT Anthony J., University of Warwick

Self-directed telecollaboration as inclusion: from intercultural capital to intercultural competence La télécollaboration autodirigée en tant qu'inclusion : du capital interculturel à la compétence interculturelle 88

GRAY Josh, Université de Bordeaux

Ethical considerations in the assessment of language learning within an intercultural orientation . 89

SCARINO Angela, University of South Australia (UniSa), Justice & Society

KOHLER Michelle, UniSA, Justice & Society

Quelle place pour la formation inclusive dans les enseignements de langues et civilisations chinoise, coréenne, japonaise à l'université française ? 90

CHEN Yan-Zhen, Université Bordeaux Montaigne

SUZUKI Elli, Université Bordeaux Montaigne

VIVIER Min Sung, Université Bordeaux Montaigne

L'éthique professorale face aux défis de l'appartenance religieuse : quand Dieu entre dans la classe de langue 91

ZARATE Geneviève, INALCO, Paris

Développer une sémiotique comparative pour les phénomènes éducatifs et linguistiques Developing a comparative semiotics for educational and linguistic phenomena..... 92

Coordinators

DERIVRY Martine and MALET Régis, Université de Bordeaux, LACES, INSPE

L'éthique inclusive et l'échange interculturel 93

CHI Hsinping, Université de Fujen, Taïwan

Learning in English in French Higher Education: An inclusive or exclusive phenomenon? 94

WARSINSKI Suzanne, Université de Strasbourg

Creating inclusive, enabling approaches in the classroom for transitioning from higher education to employment 95

O'NEILL Fiona, University of South Australia, Justice & Society

Analyser les médiations culturelles et linguistiques pour saisir les variations d'usage d'une notion-valise: le cas de l'inclusion en formation des enseignants en Angleterre et en France 97

SMYTHE Fiona Université de Bordeaux

Enseignant de qualité : une catégorie culturellement et linguistiquement située. Echos de recherche comparatives 97

WAINE Lindsey, UCL, UK

Traiter les données qualitatives en éducation et formation recueillies dans différentes langues.... 97

LE COZ Alice, INSPE, Université de Bordeaux

Beyond Inclusion toward the Best-loved Self: Reconsidering Identity, Knowledge, Pedagogy and Methodology in Teaching and Teacher Education	98
Coordinators : LEE HyeSeung and SCARAMUZZO Peter, Texas A&M University	
Teacher Authenticity through the Jigsaw Puzzle Metaphor: A Gestalt-Shift Approach toward the Best-loved Whole Self.....	99
LEE HyeSeung, Texas A&M University	
Self Such a shame, such a loss: Mitigations of Erasure and Silencing of LGBTQ+ youth voices in School Contexts and the Consequences onto shifting global environmental and ecological paradigms	100
SCARAMUZZO Peter, Texas A&M University	
Creating an Inclusive Environment for Learners to be Their Best Loved Selves: The Interconnection of Social Emotional Learning and Culturally Responsive Teaching	101
MCINTUSH Karen, Texas A&M University	
NORTON Michele, Texas A&M University	
Narrative Inquiry into Teachers' 'personal practical knowledge' and Technology Integration.....	102
ALI Salma, Texas A&M University	
Over the Reading Rainbow: A Mathematics Teachers' Journey to Best-loved Self	103
CURRENS Kimberly, Texas A&M University	
SINGER Erin, Texas A&M University	
Inclusive Musical Narrative Inquiry Methodology: Three Musical Narrative Practical Studies	104
PARK Eunhee, Texas A&M University	
Empowering Teachers for Inclusion in various school settings (ETIS research). Crossnational studies in Europe on conceptions, policies & practices / Formation des enseignants inclusifs et diversité des contextes culturels (Recherche ETIS). Études européennes sur les conceptions, politiques et pratiques	
105	
Cordinator : Régis MALET, Université de Bordeaux / Institut Université de France, LACES	
Introduction de la recherche ETIS : enjeux de connaissance et analyse comparée européenne des enjeux, politiques et dispositifs de la formation des enseignants dits inclusifs	108
MALET Régis, IUF/Université de Bordeaux	
Teaching and inclusion in the diverse schools of Brighton and Bordeaux : comparing English and French perspectives.....	108
SMYTHE Fiona, Université de Bordeaux	
État des lieux sur la formation des enseignants comparée en matière d'inclusion « ordinaire » en France, au Brésil et au Portugal ».	108
SANTANA PAINAUD Keyla, Université de Bordeaux – INSPE	
In-service teachers' perceptions of inclusive education in Finnish primary school	108
WANG Lijuan et LUEDKE Leah, Université de Oulu.....	
Conceptions et pratiques de l'inclusion scolaire des enseignants en contexte ultramarine : l'exemple de la Guadeloupe.....	108
ISSAIEVA Elisabeth, Université des Antilles	
SCIPION Rosette, Académie de Guadeloupe	
GIRON MERCEDES Esteban, Université des Antilles	
Choisir l'inclusion pour éviter la ségrégation. Quelle formation des enseignants ? Echos du projet CIPES - ATD Quart Monde.	108
LAHANIER-REUTER Dominique, Université de Lille	

Becoming « a good teacher », for what schools and students? Comparative approach of Teachers professional development in England, France, and Germany.	108
WAINE Lindsey, University College London	
Étude de la formation et des représentations des enseignants ordinaires sur l'inclusion scolaire en Belgique francophone	108
FLEURY Apolline, Université de Bordeaux	
Perspectives d'analyse comparée des discours sur la formation des enseignants et l'inclusion scolaire en Europe. Enjeux épistémologiques et méthodologiques	109
LE COZ Alice et MALET Régis, Université de Bordeaux	
Addressing “Excessive Teacher/Faculty Entitlement”: Recreating Identity Through Changing Perspectives and Social Relationship.....	110
Cordinator: RATNAM Tara, Independent researcher and teacher educator, Mysore	
Stuck in the middle (again): A reprise.....	111
CRAIG Cheryl, Texas A&M University	
Excessive Teacher Entitlement? Going Inward and Backward to Go Forward	112
RATMAN Tara, Independent researcher and teacher educator, Mysore	
Self-study of Experience to Understand Excessive Entitlement in Teachers and Educators	113
GUÖJÓNSDÓTTIR Hafdis, University of Iceland	
Pour un style professionnel orienté par une éthique inclusive : des gestes professionnels à l'opposé d'un attachement excessif à ses prérogatives.....	114
KOHOUT-DIAZ Magdalena, Université de Bordeaux – INSPE	
Exploring Excessive Teacher / Faculty Entitlement in a Caribbean Context.....	115
GENTLES Carol H., Université des West Indies	
Asymétrie du pouvoir dans l'encadrement doctoral	116
DEYRICH Marie-Christine, Université de Bordeaux	
What inclusive ethics and equity in education mean to us personally as educators and how we are living this value in our practice.....	117
Cordinator : RATNAM Tara, Independent researcher and teacher educator, Mysore	
Being a teacher educator online: Issues of pedagogy, agency and equity	118
FLORES Maria A., University of Minho	
Une formation à la recherche à visée éthique en temps de pandémie	119
CHÂTEAUREYNAUD Marie-Anne, University of Bordeaux	
DEYRICH Marie-Christine, University of Bordeaux	
Inclusive Ethics and Equity: An American Case	120
CRAIG Cheryl, Texas A&M University	
Keeping rural based children in the learning loop during COVID-19 A small initiative from the margins.....	121
RATNAM Tara, Independent Researcher and Teacher Educator, India	

Pausing to reflect on the educational fallout of COVID-19: Regenerating pedagogy collectively for a new tomorrow	122
Cordinator : _RATNAM Tara, Independent researcher, India	
Emotion in Teacher Education Globally during Covid-19.....	123
NEWBERRY Melissa, Brigham Young University	
ORTIZ FRANCO Juan V., University of the Liberators	
JONAS-AHREND Gabriela, Paderborn University	
KALDI Stavroula University of Thessaly	
KIHARA Toshiyuki, Osaka Kyoiku University	
VAN DER WANT Anna, Leiden University	
RIZVI Meher, The Aga Khan University	
RATNAM Tara, Independent researcher, India	
Issues of equity and agency during COVID-19.....	124
GUÐJÓNSDÓTTIR Hafdís, University of Iceland, Reykjavík	
CHAURAYA Million, Midlands State University	
GENTLES Carol H., University of the West Indies Mona	
LOREDANA Perla, University of Bari	
NAYAK Subhadarshee, Indian Statistical Institute, Bangalore	
NYAMUPANGEDENGU Eunice, University of the Witwatersrand	
SATHARASINGHE Anoma, Open University of Sri Lanka	
Pandemic pedagogy	125
TONNA Michelle A., University of Malta	
DEYRICH Marie-Christine, University of Bordeaux	
MARANGIO Karen, Monash University	
ARNOLD Christine, Memorial University of Newfoundland and Labrador	
KUNWAR Shraddha, Nepal Open University	
RATNAM Tara, Independent Researcher, India	
Assessment in times of pandemic: decisions to change, and changes in teachers' thinking	126
DAELE Amaury, University of Teacher Education Vaud	
ŠTEH Barbara, University of Ljubljana	
KOUTSELINI Mary, University of Cyprus – President of CYQAA	
RATNAM Tara, Independent Researcher, India	
Shaping a Profession: Teacher Educators Explore Teaching for Equity and Social Justice ...	127
Cordinator : _RUST Frances, University of Pennsylvania	
Promoting Equity in Early Childhood Education through Inclusive, Anti-bias Practices.....	129
NEPSTAD Carrie, Harold Washington Community College-Chicago	
Teacher Education and the Issue of Language Diversity.....	129
NAIDITCH Fernando, Montclair State University	
Questioning Tradition: Learning to Teach for Social Justice in Elite Institutions.	129
RUST Frances, University of Pennsylvania	
“Just Start”: Moving Beyond Vision to Actions for Diversity, Equity, and Inclusion.....	130
YENDOL-HOPPEY Diane, University of North Florida	
Mails des participants / participants' emails.....	131

Communications orales et posters

The teacher in emergency contexts: analysis of the support protocols for Ukrainian refugee students in Italy

AGRATI Laura Sara, University of Bergamo, Italy

Keywords: emergency teaching; refugee students; superdiversity; teachers' training

[The Sustainable Development Goal 4 – 'Ensuring access to quality education for all on an equal basis and promoting lifelong learning opportunities' – affirms the need to considerably increase by 2030 'the presence of qualified teachers, also thanks to international cooperation, for their training activities' (4.c. – UN, 2015). The ongoing Russian-Ukrainian conflict has placed among the primary urgencies in some European countries the protection as well as the reception of students within the schools of the national system. From March to April 2022 European countries welcomed more than

10.000 refugees (UNHCR, 2022); specially, Italy welcomed 18,000 students, 4,000 in kindergartens and 8,000 in primary schools (MIUR, 2022). This work explains, in the first part, some regulatory tools and organizational practices suggested by the European Commission (European Commission, 2022) and the Italian Ministry of Education (MIUR, 2022) to schools and teachers to welcome refugee students. With reference to the recent paradigm of emergency teaching (Pascual, 2021; ssun o-Flores & Gago, 2020), rethought in terms of 'superdiversity' (Li et al., 2021), the second part describes a study conducted on three support protocols (European Commission, 2022; Save the Children-Pallini, 2022; School Education Gateway – Erasmus+ 2022) that are developed 'ad hoc' and aimed at teachers to promote social inclusion and basic literacy of Ukrainian refugee pupils in primary school. What emerges from the investigation has implications in terms of the teacher's 'educational-relational' and 'disciplinary' skills and offers ideas for reflection on: a. the actual medial function of the teacher in hyper-complex contexts; b. the need to prepare teachers for such contexts, through adequate initial and in-service training (Trust & Whalen, 2020).

- **Link with the theme of the conference:** Inclusive ethic as an aspect so profound that it enters the daily teaching practice

Thematic axis involved: Axis 3 – 'the perspective of the actors, namely the main stakeholders: students, teachers and other actors when set in an inclusive classroom and school that is open to diversity'

References:

- Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 1-
10. European Commission (2022). Communication from the Commission to the European parliament, the European council, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. Welcoming those fleeing war in Ukraine: readying Europe to meet the needs
https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/communication_welcoming_those_fleeing_war_in_ukraine.pdf
- Li G., Anderson J., Hare J., McTavish (2021). *Superdiversity and Teacher Education. Supporting Teachers in Working with Culturally, Linguistically, and Racially Diverse Students, Families, and Communities*. London: Routledge. MIUR (2020). *Accoglienza scolastica per gli studenti ucraini. Indicazioni operative in merito all'accoglienza scolastica per gli studenti ucraini* - <https://www.istruzione.it/emergenza-educativa-ucraina/>
- Pascual A. (2021). *Incertezza positiva. Trasforma l'insicurezza, il caos e il cambiamento in forza interiore*. Trad. it., Firenze: Giunti. Save the Children – Pallini L. (2022). *Accogliere gli studenti ucraini: 10 consigli per una scuola inclusiva* - <https://risorse.arcipelagoeducativo.it/percorsi-tematici/accogliere-gli-studenti-ucraini-10-consigli-per-una-scuola-inclusiva>
- School Education Gateway – Erasmus+ (2022). Education and support for Ukrainian refugees - <https://www.schooleducationgateway.eu/it/pub/latest/news/education-support-ua-refugees.htm>
- Trust T., Whalen J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. United Nations (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1)]

Student teachers' moral identity and their attitudes towards people with disabilities

AIKATERINI Vassiou, University of West Macedonia

TZIKA Vassiliki, University of Thessaly

EFSTATHIOS Xafakos, University of Thessaly

STAVROULA Kaldi, University of Thessaly

Keywords : student teachers, moral identity, inclusion

Abstract :

An ongoing question in the study of ethical behavior is when and why people act morally. Although moral identity has been described as one kind of self-regulatory mechanism that motivates moral action (e.g., Hart, Atkins, & Ford, 1998), a rich body of recent literature demonstrates that even people who care about being moral often engage in unethical behavior. Issues of social inclusion/exclusion are important in social life and are associated with healthy adjustment to social contexts, including learning or working environments (Killen et al., 2013). Universities in the developed world have engaged in many attempts to transform unequal social relations, as discourses about “diversity” and “social inclusion” present as a moral imperative (Hughes, 2015). When societal attitudes towards people with disabilities are positive, they can facilitate inclusion furthering acceptance of the disability, while when they are negative, they can seriously hamper inclusion (Vilchinsky & Findler, 2004).

We conducted a pilot survey to examine the relationship between students' moral identity and their attitudes toward persons with disabilities. 96 student teachers from two Greek universities completed a self-report on-line questionnaire consisted of the 10-itemscale of Moral Identity (Aquino & Reed, 2002) and the Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS; Findler et al., 2007).

Results showed that while moral identity average score was quite high, the three dimensions of negative attitudes toward persons with disabilities were medium. Furthermore, view of moral-self has a medium negative correlation only with the cognitive factor, that means that immoral view of self has negative correlation with negative thoughts toward people with disabilities. Also affective, cognitive and behavioral dimensions of attitudes towards people with disabilities have positive intercorrelations. Results assume that maybe other factors apart from moral-self affect students' attitudes toward persons with disabilities and facilitate inclusion in universities. The practical applications and limitations of the pivotal survey will be discussed.

Link with the theme of the conference:

The outcomes of the study indicate that affective, cognitive and behavioral dimensions of attitudes towards people with disabilities have positive intercorrelations and that maybe other factors apart from moral-self affect students' attitudes toward persons with disabilities and facilitate inclusion in universities

Thematic axis involved: inclusive initiatives

References:

- Aquino, K., & Reed II, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of personality and social psychology*, 83(6), 1423.
- Findler, L., Vilchinsky, N., & Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS) construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166-176.
- Hart, D., Atkins, R., & Ford, D. (1998). Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54(3), 513-530.
- Hughes, K. (2015). The social inclusion meme in higher education: Are universities doing enough?. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 303-313.
- Killen, M., Mulvey, K. L., & Hitti, A. (2013). Social exclusion in childhood: A developmental intergroup perspective. *Child development*, 84(3), 772-790.
- Vilchinsky, N., & Findler, L. (2004). Attitudes Toward Israel's Equal Rights for People With Disabilities Law: A Multiperspective Approach. *Rehabilitation psychology*, 49(4), 309.

Independent life-skills for the abandoned children

ANDRON Daniela Roxana, University of Sibiu, Romania

KIFOR Stefania, University of Sibiu, Romania

MOCIAR Patricia Gabriela, University of Sibiu, Romania

BALAGA Lucian, University of Sibiu, Romania

Keywords : abandoned children, independent life-skills, culturally responsive teaching, assessment instrument,

Abstract :

At the end of 2021, Romania had 45,212 abandoned children registered in the state foster system. A major consequence of this dramatic situation is the lack of chance for the young adults getting out of the institutional system to independently manage their insertion into the social and economic context, by means of independent life skills, which will be the focus of this research. Being part of international conventions, Romania has engaged in improving the situation by providing family protection services for these children, but the steps are rather small and thus every year about 3,500 teenagers are sent into the real world, only 1 in 40 of these 18 years old persons being able to enter the workforce and legally earn their own living, due to the lack of independent life skills of these teenagers, as their life inside the state foster institutions does not provide real-life challenges and experiences. As the state is clearly overwhelmed with this burden, some non-governmental organizations (NGOs) have actively involved in offering specialized help for these young institutionalized persons, providing funding and training for competencies via different approaches to this major issue. A powerful involvement shows the S.O.S. *Children Villages*, by means of family-style establishments where social workers act as mothers for abandoned children, in family houses provided within three dedicated villages (the *SOS Mothers* being trained specialists in social work and education); the NGO established 30 years ago has undertaken the challenge of raising over 450 abandoned children in these large families, proudly stating that 90% of the young adults delivered to society are socially integrated, having stable jobs. Under the same idea of finding the path towards independent life for institutionalized teenagers, another NGO - *The Social Incubator* is supporting young adults coming from the children care institutions by providing personalized programs of training aimed to discover passion and potential, thus having helped 1619 teenagers with targeted counseling and some other 202 with finding jobs; still, their activity is limited to a regional area.

The present research was requested by a NGO providing volunteer-based assistance for three abandoned children institutions in our area, for five years already; *Asociația de Poveste (The Fairytale Association)* intends similar intervention for developing life skills for about 200 children and teenagers in these three institutions. The present paper refers to the first stage of our project – identifying the need of intervention. The research will focus on the requested competencies (life-skills), the assessment instrument needed to diagnose the real situation and the intervention plan – the action needed to be considered for counseling and training the beneficiaries, according to the different levels of competencies identified.

Link with the theme of the conference:

Following the thematic path of diversity and inclusion in and outside of schools, the paper is intending to find an efficient assessment instrument for identifying levels of competence of independent life-skills of abandoned children in state foster institution, as starting point for our project of further activities aiming to develop such competencies for the young persons exiting the system and entering their independent life.

Thematic axis involved: Axis 2: academic contexts in and outside school, training in partnership with volunteers involved

References:

- Archambault, I., Pascal, S., Grenier, K. T., Dupere, V., Janosz, M., Parent, S., & Pagani, L. S. (2020, July-August). The contribution of teacher structure, involvement, and autonomy support on student engagement in low-income elementary schools. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 26(5-6), 428-445.
- Bishop, R. (2019). Teaching to the North-East: Relationship-based learning in practice. NZCER Press Morrison, S. a., Thompson, C. B., & Grazier, J. (2022, January). Culturally responsive teacher education: do we practice what we preach? *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 28(1), 26-50.
- OECD. (n.d.). OECD Skills Profiling Tool. Retrieved April 07, 2022, from <https://oecd-skillsprofilingtool.org/survey>
- OECD. (2015). Integrating Social Services for Vulnerable Groups: Bridging Sectors for Better Service Delivery, OECD Publishing, Paris. Retrieved April 10, 2022, from <https://doi.org/10.1787/9789264233775-en> .

Les éducateurs de jeunes enfants : clefs de voute de l'éducation inclusive des jeunes enfants et de leurs familles au sein des lieux d'accueil de la petite enfance.

ANDRYS TOP Marie, Cadre pédagogique au Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance (CRFPE), membre du laboratoire CIREL, équipe profeor

Mots clés : : éducation inclusive- éducateurs de jeunes enfants- recherche collaborative-petite enfance- dimensions cachées de l'activité

Abstract :

Problématique en référence aux débats scientifiques

L'éducation inclusive est un processus en cours (Kohout Diaz, 2018 ; Gardou,2012), il reste des obstacles à franchir pour la composer. Dans cette perspective, des écarts sont vécus par les professionnels qui mettent en œuvre l'éducation inclusive dès la petite enfance, je me suis particulièrement intéressée à l'activité des éducateurs de jeunes enfants (EJE). Ce travail invisible, parfois caché, est source de questionnements éthiques.

Méthodologie : terrain, processus, outils, corpus

A l'instar de Martine Janner Raimondi (2016), je me suis intéressée à ce que vivent les personnes concernées par l'éducation inclusive en cherchant « avec eux ». Pour cela, j'ai mobilisé 3 outils de recherche : l'observation-projet des jeunes enfants (380 observations ont été réalisées), les entretiens compréhensifs auprès des parents (30 entretiens menés) et les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité (41 textes produits à l'issue de 5 ateliers). Les EJE apparaissent comme les clefs de voûte de l'éducation inclusive : entre l'accueil des jeunes enfants, l'accompagnement de leurs parents et la coordination des équipes et du réseau de partenaires.

Résultats

Une perspective interactionniste se dégage : l'éducation inclusive passe par la reconnaissance d'identités singulière et des similarités, rendues possibles par des contacts intergroupes. L'éducation inclusive passe par une pratique de l'écart. Parfois confrontés à des injonctions paradoxales et à l'invisibilité du travail relationnel, les EJE peuvent être éprouvés (impasses, non reconnaissance, une perte de sens). Grâce au raisonnement interculturel (Zay, 2012), les EJE peuvent mettre en œuvre l'éducation inclusive (créativité, efficacité, reconnaissance).

L'analyse des comportements des jeunes enfants montre l'importance de la présence des adultes pour l'éducation inclusive des enfants. Mon travail, situé dans le secteur de la petite enfance, est en cohérence avec les travaux de Diane Bedoin et Martine Janner Raimondi (2016) en école maternelle. La présence physique et psychique des adultes apparaît déterminante pour l'éducation inclusive.

Les entretiens menés auprès des parents mettent en évidence le rôle de transition et de socialisation joué par les lieux d'accueil de la petite enfance. Des accommodements raisonnables sont à l'œuvre entre parents et professionnels pour l'éducation inclusive des jeunes enfants. Le processus inclusif est en cours (Kohout Diaz, 2018) mais il semble à deux vitesses (thèse, p.324) : plus les instances éducatives sont proches, plus le processus inclusif est à l'œuvre ; plus les instances éducatives sont éloignées, moins le processus inclusif est effectif.

L'analyse des textes produits au cours des ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité (Champy-Remoussenard, 2021) a permis d'accéder au travail réel et/ou caché :

- Les EJE ont pris conscience de leur rapport au temps, des tâtonnements réalisés au cours de l'action, de questionner le travail en équipe, de percevoir des identités professionnelles en mouvance.
- Des effets formatifs concernant le travail émotionnel réalisé au cours de l'action ont pu être constatés.
- Des ruses de l'intelligence pratique ont pu être mises en lumière par les EJE.

Pour conclure, la présence des EJE est une clef de voute de l'éducation inclusive, mise à mal par les logiques gestionnaires et de rentabilité et rendue possible grâce au raisonnement interculturel (Zay, 2012). L'action inclusive est envisageable grâce aux accommodements raisonnables (Verba, 2014), aux tâtonnements rusés, aux coopérations.

Lien avec le thème du colloque : Mon travail se concentre sur l'éducation inclusive dans le secteur de la petite enfance. Si l'école est envisagée comme un levier fondamental pour accéder à l'équité et la justice sociale, la petite enfance, parfois oubliée dans les perspectives européennes, est entrevue comme un moyen de prévention et de lutte contre les exclusions. J'ai étudié avec des éducateurs de jeunes enfants (EJE) l'éthique inclusive comme nouvel horizon éducatif pour les EJE et pour l'éducation des jeunes enfants avec l'ensemble de la communauté éducative.

Axe thématique concerné : 2 : Je m'intéresse à la manière dont les jeunes enfants et leurs parents sont inclus dans les lieux d'accueil de la petite enfance.

Références :

Bedoin D. & Janner-Raimondi M. (2016). Petite enfance et handicap : Famille, crèche, maternelle. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Champy-Remoussenard P. (2021). Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité comme moyen d'analyse du travail et d'accès aux dimensions cachées du travail. In : Travail et apprentissage, n° 21.

Gardou, C. (2012). La société inclusive, parlons en ! Il n'y a pas de vie minuscule, Toulouse, Érès.

Kohout Diaz, M., (2018). Éducation inclusive. Un processus en cours, Toulouse, Érès.

Verba D. (2014). Le métier d'Éducateur de Jeunes Enfants, Un certain regard sur l'enfant. Paris : La découverte.

Zay D. (2012). L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire. Paris : L'Harmattan.

Une éthique inclusive au cœur des situations d'interaction entre enseignants et étudiants

ANJARD Jean-Yves, CeDS EA 7440, Université de Bordeaux

Mots clés : pratiques d'enseignement, pédagogie universitaire, accessibilité, handicap, situations

Abstract : Le concept d'inclusion a permis une évolution au-delà de la sémantique en amenant le développement d'un nouveau paradigme. Il s'agit de rendre accessible l'environnement d'étude au plus grand nombre d'élèves ou d'étudiants. Les enseignants ont une responsabilité envers chacun d'eux et aussi du point de vue sociétal en favorisant la cohésion sociale. Une véritable éthique professionnelle s'est donc développée mais l'inclusion est-elle pour autant morale ? Ricoeur considère que la visée éthique prime sur la morale. Mais une telle perspective amène à des conflits, qui ne peuvent être résolus que grâce à une « sagesse pratique » qui se trouve au cœur des situations. C'est la raison pour laquelle je me suis attaché à étudier des situations d'étudiants porteurs d'un handicap.

Ma recherche m'a amené à formuler deux hypothèses de compréhension des situations de handicap des étudiants et de réponses à leurs besoins d'aménagements pédagogiques. L'hypothèse des généralités consiste à définir des aménagements à partir d'une catégorie (les ESH). L'hypothèse des spécificités consiste à partir des situations d'enseignement pour aller vers la définition d'aménagements institutionnels. Quant aux aménagements situationnels, il s'agit de les définir en fonction de besoins étroitement liés aux situations de cours et d'évaluation. La communication portera sur un aspect de cette recherche : quel est le discours des ESH et des enseignants sur les aménagements pédagogiques en fonction du contexte de formation et de leur expérience ?

Je considère qu'étudier les pratiques des enseignants à l'université avec les ESH suppose de prendre en compte les situations. Cette conception de l'inclusion se fonde sur le modèle interactif du handicap (Fougeyrollas, 2010). Dans les pratiques pédagogiques, il s'agit de redonner du sens à la vie sociale (Gardou, 2012) partagée par les enseignants avec tous les étudiants. En effet, le niveau des étudiants est hétérogène, les besoins différents et chacun d'eux va se saisir à sa manière du milieu didactique (Brousseau, 1998). Ainsi, la création par les enseignants de conditions favorables au fait que les ESH se saisissent du milieu grâce à une enquête (Dewey, 1967) est primordiale car elle répond concrètement à un impératif d'accessibilité (Ebersold, 2017).

Ma recherche s'est appuyée sur des entretiens avec 8 acteurs institutionnels, 38 ESH et 40 enseignants issus d'une même université française. Le recueil de ces données m'a permis de réaliser des analyses thématiques et lexicométriques. J'ai aussi effectué des observations de type ethnographique auprès de 2 ESH dans quelques TD. Mes résultats s'articulent autour de trois axes :

- Une pédagogie inclusive centrée davantage sur les expériences que sur des discours prescriptifs
- Une pédagogie inclusive comme réponse à la fois aux besoins liés à une situation de handicap et à une situation didactique
- Une pédagogie inclusive ancrée dans des situations de cours et d'évaluation de type TD ou TP

Lien avec le thème du colloque :

Cette communication vise à mettre en lumière une éthique inclusive à partir de l'étude des aménagements pédagogiques dont bénéficient des étudiants en situation de handicap au sein d'une université française. Elle s'appuie sur l'hypothèse des spécificités pour mieux comprendre les situations de handicap auxquelles sont confrontés ces étudiants dans des situations de cours ou d'évaluation. Il s'agit de contribuer à définir comme nouvel horizon éducatif une pédagogie inclusive.

Axe thématique concerné : Ce texte se situe dans l'axe 3 (étudiants, enseignants et acteurs institutionnels à l'université).

Références :

- BROUSSEAU, G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La pensée sauvage. DEWEY, J. (1967), *Logique, Théorie de l'enquête*, traduit par G. Deledalle, Paris: PUF. EBERSOLD, S. (2017), L'école inclusive face à l'impératif d'accessibilité, *Education et sociétés*, 2017/2 n°40 | 89-103
- FOUGEYROLLAS, P. (2010), *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques dusens du handicap*, Québec : Presses de l'Université de Laval.
- GARDOU, C. (2016), *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Erès.

Le Facile à Lire et à Comprendre peut-il être une aide pour l'école inclusive ? Étude préliminaire.

BALSSA Floriane, Université de Bordeaux,

LESPINET-NAJIB Véronique, Bordeaux INP

Mots clés : FALC, éducation, inclusion, adaptation, questionnaire

Abstract :

En France, l'école se veut inclusive physiquement, socialement et pédagogiquement pour tous les élèves (Thomazet, 2008). Cependant, les enseignants peuvent se retrouver en difficulté : manque de ressources adaptées, de formation et charge supplémentaire de travail (Lavoie et al. 2013). Ne pouvant atteindre l'idéal inclusif, une « vulnérabilisation identitaire » peut survenir chez l'enseignant et aboutir, inconsciemment, à l'exclusion pédagogique de l'élève en situation de handicap (Ployé, 2018). Les règles européennes Facile à Lire et à Comprendre (FALC) ont pour objectif de rendre l'information accessible à tous (Inclusion Europe, 2009). Contrairement à la France, certains pays les utilisent dans le milieu scolaire pour motiver et donner confiance aux apprenants afin qu'ils participent aux activités éducatives (Bredel & Maaß, 2016). Le FALC pourrait-il donc être un moyen pertinent pour aider les enseignants à favoriser l'inclusion ?

La question est d'abord de savoir si le FALC est connu et/ou utilisé par les enseignants afin d'étudier, en suivant, son impact comme un moyen d'inclusion scolaire. Dans notre étude préliminaire, un questionnaire en ligne a été diffusé à destination des enseignants en école élémentaire. Au total, 499 enseignants ont répondu. Seul 9% connaissent le FALC dont 20% qui l'utilisent et 64,5% qui aimeraient une formation. Parmi ceux qui ne le connaissaient pas, 85% lui trouvent un intérêt et 46% aimeraient une formation. Les enseignants, utilisant le FALC, le proposent selon les difficultés ou le handicap des élèves. Ils l'appliquent majoritairement pour adapter des textes de lecture, simplifier les consignes ou la mise en page et expliquer le vocabulaire. Ces enseignants se basent donc sur les règles FALC et se les approprient pour rendre accessible leur enseignement. Ceux qui ne l'appliquent pas, avancent un manque de connaissance des règles et de leur application ou un manque de temps. Une formation au FALC pourrait être un levier pertinent pour aider ces professionnels à l'inclure dans leurs pratiques. Notre enquête a également mis en évidence l'existence de freins à l'usage du FALC. Ceux qui ne connaissaient pas le FALC ont peur d'une simplification des contenus ou d'un nivellement par le bas et ceux qui le connaissaient mais ne l'utilisaient pas redoutent une charge supplémentaire de travail.

Ces premiers résultats soulèvent une interrogation : Quelle est la part d'éthique dans une inclusion qui dépend des possibilités des enseignants (temps, ressources, motivation) pour faire face à des problématiques auxquelles ils ne sont pas formés et qui aboutit à des inégalités de prise en charge d'une classe à l'autre ? Ainsi le FALC, basé sur des règles adaptables à chaque élève, pourrait, sous couvert d'une formation générale et d'une adaptation aux pratiques d'enseignement, être un outil pour aller vers une inclusion plus éthique. La suite de notre travail s'intéressera à l'appropriation du FALC par les enseignants en école élémentaire.

Lien avec le thème du colloque :

Cette étude questionne l'usage du Facile à Lire et à Comprendre (FALC), par les enseignants en école élémentaire française pour favoriser l'inclusion et permettre une scolarité équitable pour tous les enfants. Afin de réussir cette « mutation inclusive », les enseignants doivent adapter leurs pratiques et se construire une « position éthique incarnée et non subie » (Ployé, 2018). Le FALC, règles européennes d'accessibilité, pourrait-il aider les enseignants à atteindre cette position éthique ?

Axe thématique concerné :

Axe 3 majeur : Rôle des enseignants pour l'inclusion. Axe 2 complémentaire : Acteurs de la formation.

Références :

- Bredel, U., & Maaß, C. (2016). *Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen? Orientierung für die Praxis*. Bibliographisches Institut GmbH. Bibliographisches Institut GmbH.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladié, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter*, 7(2), 93-101.
- Inclusion Europe (2009). *Easy-to-Read Guidelines*. Consulté 28 janvier 2022, à l'adresse <https://easy-to-read.inclusion-europe.eu/>
- Ployé, A. (2018). L'inclusion scolaire en France, un processus inachevé. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, 137-146. <https://doi.org/10.4000/ries.6618>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>

Paradoxes of educational inclusion of Ukrainian refugees in Poland.

BAZUŃ Dorota, the University of Zielona Góra

Keywords : Ukrainian refugees, educational system, adaptation, inclusive education

Abstract :

The article deals with the educational situation of the pupils who are war refugees from Ukraine in Poland.

The invasion of Ukraine in February 2022 resulted in the migration of several million Ukrainians to other countries. It is estimated that 2.5 million refugees settled in Poland in the first two months. There was a need to support refugees regarding access to education in Poland. The Ministry of Education (MEN) quickly decided to open Polish schools to students from Ukraine, but implementing the education process was difficult.

The article will outline the paradoxes of including war refugees from Ukraine to the Polish education system illustrated on selected case studies of students.

The empirical material comes from three sources. The first is the documents of the Polish Ministry of Education. The second source is material from interviews with children's guardians, teachers and representatives of educational institutions. The third source is from surveys and interviews conducted among refugees from Ukraine associated with NGOs RONDO - this material is a case study on the activities of this organization in the field of education and the accompanying challenges.

In the paper, a few more fundamental problems related to this situation are called paradoxes because, on the one hand, there is a general assumption about accepting students from a war-affected country, but on the other hand, there are severe obstacles to their full inclusion in the educational process in Poland. The paradoxes are listed below:

- 1)Ukrainian students - Polish final exams - students completing the stage of primary and secondary education can take the final exam, the results of which will determine their further education opportunities, but they must pass this exam in Polish in addition to the material - the program in force in Polish schools.
- 2)Polish educational system - Ukrainian children and youth - Polish and Ukrainian systems differ significantly, so there is a risk of inadequate qualification of children for classes in new schools.
- 3)Temporary versus long-term orientation - students from Ukraine do not know how long they will have to stay in Poland, while education is a long-term process and requires students and their families to plan long-term, which in these conditions is impossible.
- 4)Two schools simultaneously - some students continue their education in their Ukrainian schools online. At the same time, they try to combine it with learning in Polish schools. Simultaneous education is a challenging and overwhelming.
- 5)Ministerial framework and local realities - a sudden influx of many children and adolescents, the lack of experience working with students who do not speak Polish forced teachers to work in new, more demanding conditions and without offer sufficient support to schools.

How was such a quick change as the admission to the system of several hundred thousand new students possible? The article will show how these paradoxes, despite the difficulties, were solved.

- **Link with the theme of the conference:** The article concerns the issue of inclusive education and the related ethics of action. It shows the problem of integrating the possibilities and requirements imposed by the education system with the needs of students who came to Poland from Ukraine in connection with the war and the search for a safe place.

- Thematic axis involved:

Axis 2: The text shows how Ukrainian refugees and Polish schools cope with requirements of the Ministry of Education.

References:

- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward?
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/Developing_Inclusive_Education_Systems.pdf.
- Betts, A. & Collier, P. (2017). *Refugee: Transforming a Broken Refugee System*. Penguin Allen Lane.
- Betts, A. (2022). *The Ukrainian Exodus. Europe Must Reckon With Its Selective Treatment of Refugees*. In Foreign Affairs, 28.03.2022. www.foreignaffairs.com/articles/europe/2022-03-28/ukrainian-exodus.
- Katsama, I. & Bakirtzi, S. (2016). *School, Social Work and Inclusion of Refugee Students in Greek Schools. Teachers' Perspectives and Experiences*;
https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2021/05/19/vwjn05/tepe-tom-2-online-katsama2.pdf.
- Kohout-Diaz, M. & Strouhal, M. (ed.) (2022). *Cultures of Inclusive Education and Democratic Citizenship. Comparative Perspective*. Karolinum Press.

Inclusive school: HIP students included in institutional texts but excluded from the inclusive device.

BEN BRAHIM NEJI Saima, Université Paris 8 Vincennes

Key words: inclusion – High Potential – institutional text – educator – ULIS

Abstract:

When we talk about inclusive school, we usually think about handicaps and learning disabilities among pupils. But we must remind that even students with high intellectual potential can take part of an inclusive class in their school.

I began to be interested in this new apparel of inclusion when I started to work as a mediator in a middle school having such type of inclusive class. It was my first field of observation. My job bought me into contact with the ULIS¹ coordinator, that teacher who makes the link between the ordinary class and the inclusive one inside the same school.

How can an ULIS coordinator manage to keep the link between the initial class and the reduced group? How can he communicate with the other different teachers so as to create a continuity between the different subjects and the different periods of learning?

Sylviane Corbion, a sociologist, used the biographical approach and her own experience to lead her research on the teacher who had the luck to be trained in order to face possible difficulties in doing his/her work in an inclusive class.

Ilaria Pirone and Pascaline Tissot tried to make more explicit this ambiguity in their paper by showing how inclusive school practices, “trapped between forms of protocolization and moral injunction to do well, [...] risk to delegitimize teachers’ know-how”.²

At this stage, we can wonder if teachers formed for ULIS classes are trained to deal with HPI students too. As the topic of my PhD research is focused on clinical analysis of educational practices in boarding schools of excellence, I began to wonder, now that I knew that HIP students are almost excluded from the inclusive device, if we can find inclusive classes for those types of pupils in such schools in France.

I'll first present my personal experience with the inclusive class in my middle school. Then, I'll try to find an adequate meaning to the term “inclusion” according to the educational French policy which is aiming to guarantee, as Serge Ebersold explained, “the academic success and social inclusion of all students regardless of their individual or social characteristics”³. At the end, I'll show that the interviews with the specialized teachers I met led me to the result that the kind of training offered to the ULIS teacher lacks specific theories and practices aiming to deal with HIP students.

Link with the theme of the conference:

I began my research for this work by making interviews with teachers who are specialized in the inclusive device. I analysed their answers to know how they get to this function and what is the ethics that rule this special way of teaching. I have learned that, unfortunately, they have never been trained to deal with HIP students even if this kind of students are mentioned in institutional texts.

Thematic axis involved:

- Current meaning of “Inclusive school” and the place of HPI students in it.
- Methodology
- Results

References:

- Corbion, S. (2020). *L'école inclusive: Entre idéalisme et réalité*. Toulouse: Érès.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et formation* (61), 71–83
- Krischler, M., Powell J. J. W. & Pit-Ten Cate I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 34 :5 - 632-648
- Pereira-Fradin, M. & Jouffray, C. (2006). Les enfants à haut potentiel et l'école : historique et questions actuelles. *Bulletin de psychologie*, 485, 431-437. <https://doi.org/10.3917/buppsy.485.0431>
- Pirone, I. & Tissot, P. (2020). L'inclusion scolaire, un enjeu de langage ?. *Psychologie Clinique*, 50, 107-116. <https://doi.org/10.1051/psyc/202050107>
- S. Tordjmana,b,*, L. Vaivre-Douret c,d,e,f,g, S. Chokronb,b, S. Kermarrec a,b Les enfants à haut potentiel en difficulté : apports de la recherche clinique

¹ Unité Localisée pour l'inclusion scolaire/Localized unit for inclusive education

² Pirone, I. & Tissot, P. (2020). L'inclusion scolaire, un enjeu de langage ?. *Psychologie Clinique*, 50, 107-116. <https://doi.org/10.1051/psyc/202050107>

³ Ebersold, S. (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et formation* (61), 71–83

Approche de la justice éducative des enfants autiste en milieu scolaire marocain.

BEN SALAH Laila, Université Moulay Ismail

DAHOUKI Ahmed, Université Moulay Ismail

Mots clés Bien-être ; autisme ; inclusion ; justice éducative

Abstract :

Dans cet essai, nous soutenons l'idée que l'éducation inclusive des enfants autistes n'est pas seulement une prise en charge des apprenants sous le même espace avec d'autres enfants, c'est plutôt la conception d'un système qui ait la force de porter les valeurs de la « justice éducative » où le cadre d'ensemble est capable de faciliter un sentiment d'appartenance et qu'il soit propice au bien-être des enfants autistes.

Il est nécessaire de préciser les caractéristiques pertinentes de l'inclusion. Pour de nombreux enfants autistes au Maroc, l'injustice commence déjà lorsque les administrations scolaires et le personnel manquent de formation de base, et encore moins des préparations, nécessaires pour reconnaître que les normes d'équité s'étendent également à ceux dont les capacités s'écartent de la moyenne.

Dans ce travail, nous interrogerons en grande partie les recherches émanant du contexte marocain, non pas parce que c'est un pays qui a adopté une vision concernant l'éducation des enfants en situation de handicap, mais principalement parce que l'orientation de l'école marocaine a été très avancée en matière de scolarisation inclusive complète, équitable et garantissant l'égalité des chances.

Le but de cet article n'est pas de justifier, ou simplement de décrire une politique d'inclusion, mais plutôt d'évaluer ses objectifs, sa mise en œuvre et ses conditions de réussite. Nous portons une attention particulière aux dimensions spécifiques du bien-être des enfants avec autisme.

Lien avec le thème du colloque :

déploiement des stratégies pour la mise en œuvre d'une justice éducative des enfants autiste en milieu scolaire dans chaque un contexte national

Axe thématique concerné :

L'éducation inclusive

Références :

DEROUET, Jean-Luc, DEROUET-BESSON, Marie-Claude (2009). Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation, Bern, Peter Lang.

DUBET, François (2009a). « Les dilemmes de la justice », in Jean-Louis Derouet et Marie-Claude Derouet-Besson (eds.), Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation, Bern, Peter Lang.

FRASER, Nancy (2005). Qu'est-ce que la justice sociale : redistribution ou reconnaissance ? Paris, Éditions La Découverte.

HUNYADI, Mark (2000). L'art de l'exclusion, Paris, Éditions du Cerf.

KYMLICKA, Will (2003). Les théories de la justice : une introduction, Paris, Éditions La Découverte.

MICHIELS, Thomas (2016). « Reconnaissance et justice éducative », in Philosophiques, n°43/1.

WEINSTOCK, Daniel (2007). « La justice scolaire », in Revue Philosophique de Louvain, 105 (1-2), p. 17-41.

Avatars de la désinstitutionnalisation et résistances des systèmes éducatifs à l'éthique inclusive

BENOIT Hervé, GRHAPES (UR 7287) – INSHEA UPL

Mots clés : Dualisme, Education inclusive, Outils de pensée, Résistances, Systèmes éducatifs

Abstract :

L'objet de cette communication est d'identifier et d'analyser, en s'appuyant sur la littérature internationale, les différents types de résistances qu'opposent aujourd'hui les systèmes éducatifs à la mise en œuvre de l'éducation inclusive, dans le cadre de la désinstitutionnalisation des enfants handicapés telle qu'elle est préconisée par la Recommandation du Comité des Ministres aux Etats membres relative à la désinstitutionnalisation des enfants handicapés et de leur vie au sein de la collectivité, adopté le 3 février 2010. A ce titre, les principes « d'inclusion et de conception universelle » devraient s'imposer à « l'ensemble des organismes publics au service des enfants » (art 33), en référence à la Convention internationale des droits des personnes handicapées (ONU 2006).

La visée de l'étude qui sera présentée est de produire, en vue d'un projet ultérieur de recherche, les premiers éléments d'une compréhension renouvelée de ces résistances institutionnelles à l'inclusion des élèves dans tous les degrés d'enseignement. Le cadre méthodologique est celui d'une métasynthèse exploratoire se référant à la « synthèse de résultats de plusieurs recherches qualitatives pour en créer une nouvelle interprétation » (Beaucher & Jutras, 2007, p. 62). A la différence de la métasynthèse entreprise par Rousseau *et al.* portant sur les conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives (2017), la présente étude est exploratoire, au sens où elle ne prend pas appui sur une collecte systématique d'écrits de recherche dans une variété de bases de données, même si elle se donne un objectif de recherche relatif à la compréhension des résistances à l'inclusion des systèmes éducatifs. Seront successivement interrogés d'abord l'existence d'analyseurs des résistances institutionnelles, ensuite la robustesse des outils de pensée pour concevoir et mettre en œuvre l'éducation inclusive, enfin les forces de distorsion, notamment sous des formes langagières, susceptibles d'habiller d'un discours inclusif la reproduction des pratiques antérieures de ségrégation.

Lien avec le thème du colloque :

L'approche éthique de l'inclusion n'est pas réductible à une déontologie inclusive hétéro-régulatrice faite de bonnes pratiques, comme « l'éthique médicale » ou « militaire », elle correspond à une capacité autorégulatrice de réflexion critique permettant, au-delà des prescriptions institutionnelles et des « preuves » avancées, d'en saisir les enjeux multidimensionnels et les résistances systémiques. Elle est une veille intelligente contre le risque de perte de sens et de dévoiement des concepts.

Axe thématique concerné :

Axe 1 : Politiques publiques d'éducation : éthiques inclusives décidées ?

Références :

- Beaucher, V. & Jutras, F. (2007). Étude comparative de la métasynthèse et de la métaanalyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 27(2), 58-77.
- Benoit, H. (2018). Accessibility to higher education in the face to institutional barriers. In S. Pace, M. Pavone, D. Petrini (Eds) *UNiversal Inclusion Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*, Milano: Franco Angeli Ed, 83-93.
- D'Alessio S. (2009), 30 ans d'Integrazione scolastica en Italie. Réflexions critiques et suggestions, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, hors série n° 5, 35-50.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. & Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives : les conclusions d'une métasynthèse. *Revue canadienne de l'éducation* 40:2, 1-29.
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 51-65.

Ethique de l'enseignant inclusif et travail en équipe.

BIROT-GAUTRON Karine, Université de Bordeaux

Mots clés : éthique enseignante – école inclusive – dispositif d'inclusion scolaire – travail en équipe – pratiques enseignantes.

Abstract :

Cette étude est consacrée à l'éthique des enseignants inclusifs du 1er degré face à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) . En référence à Kohout-Diaz (2018), Emery et Pelgrims (2015) et Plaisance et Schneider (2013) cette notion d'inclusion est rapprochée des notions de « Besoins éducatifs particuliers » et de « situation de handicap ». Deux grands principes en ressort : l'équité et la participation (UNESCO, 2020). Des dispositifs d'inclusion scolaire ont été mis en place pour permettre l'inclusion des élèves BEP dans les établissements scolaires mais l'élément essentiel de ces dispositifs est la qualité du travail en équipe. Enseigner est considéré comme un acte complexe qui fait appel à plusieurs compétences dont celle d'entrer en relation avec l'élève et les différents acteurs de l'école (Kohout-Diaz, 2018 ; Prairat, 2013 ; Gohier, 2010). La pluralité des regards peut amener à des situations conflictuelles. Ces interactions liées au travail en équipe peuvent déboucher sur des questionnements et des dilemmes éthiques. Dans le cadre de cette recherche l'éthique est appréhendée par le prisme du sujet qui agit. L'agir éthique renvoie toujours à la personne, à soi, à l'autre et à l'environnement (Gohier, 2020 ; Legault, 2010). Elle renvoie également à des valeurs professionnelles comme la justice, la bienveillance, le tact (Prairat, 2007).

Le double objectif de cette étude est de mesurer l'impact des dispositifs d'inclusion scolaire sur les pratiques enseignantes en termes de travail en équipe et de questionnements et dilemmes éthiques suscités par l'inclusion des élèves à BEP.

Une de nos hypothèses concerne la motivation et l'implication des enseignants pour le travail en équipe qui peut contribuer à inclure les élèves à BEP dans de bonnes conditions. Une autre de nos hypothèses consiste à mettre en évidence l'émergence de questionnements et dilemmes éthiques dans la prise en charge des élèves à BEP dans les classes « ordinaires » qui pourrait contribuer à interroger l'intérêt de l'élève et sa famille, de l'enseignant et de l'équipe éducative concernant les modalités et les objectifs d'inclusion scolaire.

La recherche s'appuie sur un questionnaire alliant caractère quantitatif et qualitatif. Un pré-questionnaire a été diffusé à 25 enseignants, 17 ont répondu à celui-ci.

L'analyse de ce pré-questionnaire montre que la relation entre les inclusions et le travail en équipe est régie par un intérêt particulier des enseignants pour le travail en équipe dans le souci d'inclure dans de bonnes conditions. La relation entre les inclusions et l'éthique enseignante est régie par le fait que les enseignants estiment échanger davantage sur des questionnements éthiques lors des inclusions et que ceux-ci font émerger plus de dilemmes.

Ces résultats rendent possible l'application de cette démarche aux élèves, à tous les professionnels de l'école inclusive et hors école.

Lien avec le thème du colloque :

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de ce colloque puisqu'elle interroge le travail en équipe à travers l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein des établissements scolaires. Cette étude met en évidence la corrélation entre l'inclusion des élèves BEP et l'émergence de questionnements, de dilemmes éthiques et l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles enseignantes telle que l'éthique enseignante.

Axe thématique concerné : Axe 2 : Établissements scolaires : ethos inclusifs et travail d'équipe.

Références :

- Ducrey, F., Jendoubi, V., (2016). La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire, Genève, SRED.
- Gohier, Ch., Desautels, L., Joly, J., Justras, F. et Ntebuste J-G., (2010). Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial. *Revue des sciences de l'éducation McGill*, 429-450.
- Emery, R., Pelgrims, G., (2015). Collaboration multiprofessionnelle dans un contexte d'enseignement spécialisé : activité déployée pour la conception, la mise en œuvre et la régulation d'un projet d'élève, *Recherches en éducation*, Nantes, HS7.
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive. Un processus en cours*, Toulouse, Erès.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*, Paris, Presse de l'Université de France.

Représentations des élèves sur la différence et le handicap et éthique inclusive

CHANOINE Céline, Université de Picardie Jules Verne

FABRE Stéphane, Université de Picardie Jules Verne

BERZIN Christine, Université de Picardie Jules Verne

Mots clés : Représentation sociale du handicap, inclusion, handicap, attitudes, différence

Abstract :

Problématique en référence aux débats scientifiques

La littérature (entre autres Desombre & al., 2016, Harma & al., 2012, 2016) soulève la question du rôle des représentations sociales dans la prise en compte du handicap ou de la différence, l'identification d'éventuels attitudes ou stéréotypes entretenus à l'encontre des personnes en situation de handicap étant en effet de nature à favoriser l'inclusion. La recherche présentée ici, inscrite dans l'axe 6 du PIA3 «100% Inclusion, un Défi, un Territoire» visant « la création d'outils pédagogiques destinés à sensibiliser les enfants au handicap et à la différence», projette pour partie d'examiner la contribution possible de la littérature de jeunesse à cette sensibilisation. Il prévoit pour ce faire une évaluation des représentations des élèves avant et après la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques élaborés.

Méthodologie : terrain, processus, outils, corpus

Cette communication présente une première analyse en cours d'une partie du questionnaire destiné à recueillir ces représentations sociales initiales des élèves et plus particulièrement les résultats à l'échelle d'attitudes à l'égard du handicap, reprise de l'étude de Desombre & al.(2016) relative aux attitudes à l'égard d'élèves d'ULIS. Ces attitudes sont dans le cadre de cette échelle investiguées selon trois dimensions: « la composante cognitive mesurée par les croyances à l'égard des élèves handicapés, la composante affective mesurant les sentiments à l'égard des élèves handicapés et la composante conative mesurant des intentions comportementales à l'égard des élèves handicapés ». Une autre partie du questionnaire vise, quant à lui, l'évocation spontanée de termes associés au handicap et à la différence et la désignation parmi une liste définie des quatre termes les plus ou les moins adaptés pour rendre compte du handicap ou de la différence.

Résultats

Les résultats présentés résulteront de l'analyse en cours de plus de deux cents questionnaires passés auprès d'une dizaine de classes de cycle 3 de quatre écoles différentes. Ils se centreront sur l'analyse de l'échelle d'attitudes qui révèle globalement des différences entre les composantes des attitudes des élèves avec des intentions comportementales, notamment chez les garçons, pas toujours à la mesure des composantes cognitives et affectives plutôt empathiques développées à l'égard des élèves handicapés. Des pistes de réflexion relatives à la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques projetés susceptibles de faire évoluer ses représentations seront discutés dans la perspective de l'éducation et de l'éthique inclusive actuellement préconisées (Kohout-Diaz, 2018, UNESCO, 2015),

Lien avec le thème du colloque : Cette recherche collaborative relevant de l'axe 6 du PIA3 «100% Inclusion, un Défi, un Territoire» centré sur la création d'outils pédagogiques visant la sensibilisation des enfants au handicap et à la différence s'inscrit dans la perspective de la recherche d'une éthique inclusive.

Axe thématique concerné : axe 3 relatif aux acteurs de l'inclusion et plus précisément les élèves

Références :

- Desombre, C., Brasselet, C., Anegmar, S. & Durand-Delvigne, A. (2016). Mesure des attitudes à l'égard de l'Unité locale pour l'inclusion scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 43, 42-56.
- Harma, K., Gombert, A., Marrone, T. & Vernay, F. (2016). Évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif selon des facteurs contextuels. *Bulletin de psychologie*, 544, 279-294.
- Harma, K., Gombert, A., Rousset, J.Y., Arciszewski, T. (2012). Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens, *Travail et formation en éducation*, ID : [10670/1.fknisu](https://doi.org/10.10670/1.fknisu)
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive : un processus en cours*. Toulouse : ÉRÈS.
- UNESCO, (2015), Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en oeuvre de l'objectif de développement durable 4. Éducation 2030.

Peer Mentoring in Higher Education during the Pandemic: Supporting Diverse Students with Diverse Needs

CURTIS Gayle A., University of Houston/Texas A&M University

ZOU Yali, University of Houston

Mots clés : mentorat (mentoring); mentorat par les pairs (peer mentoring); l'enseignement supérieur (higher education); pandémie (pandemic); rétention des étudiants (student retention); recherche narrative (narrative research)

Abstract :

This narrative inquiry (Clandinin & Connelly, 2000) examined the impact of our Peer Mentoring Program in which doctoral student mentors were paired with two undergraduate mentees with the aim of supporting mentee academic, social-emotional, and financial needs. The conceptual framework of the study centers on the impact of the pandemic, peer mentoring, and program design. Alongside the pandemic came a plethora of unanticipated challenges/disruptions for college students: financial instability, stress, anxiety, depression, and loneliness (Molock & Parchem, 2021). Peer mentoring relationships are shown to provide a wide range of support, including career advice, role modeling, and psychological support (Anderson et al., 2019). A semi-structured design in formal organizational mentoring programs allows for flexibility and for mentor/mentee interactions to focus on the mentee's unique needs (Laurance et al., 2020). Narrative inquiry is a storied method used to unpack stories of experience (Connelly & Clandinin, 1990). Findings highlight organic relationship building, diverse support, and reciprocity. Mentor support varied according to mentee needs, including areas such as academic support/guidance, personal issues/challenges, and social-emotional support. Reciprocity of the peer mentoring program was evidenced in the reciprocal support and advice that flowed between mentors and mentees. Challenges included scheduling, Zoom fatigue, academic demands, lack of privacy due to changes in living conditions, and the complexity of life during the pandemic. Overall, the informal structure of the peer-mentoring program promoted flexibility in addressing mentee needs and encouraged organic relationship building.

Lien avec le thème du colloque :

This study examines mentor and mentee interactions in a peer-mentoring (undergraduate-to-graduate) university program, revealing reciprocity, sense of belonging, and support for students' academic, social-emotional, and financial needs. Challenges and benefits are discussed.

Axe thématique concerné :

Peer mentoring promotes students' sense of belonging and university success (Axis 3)

Références :

- Anderson, M. K., Anderson, R. J., Tenenbaum, L. S., Kuehn, E. D., Brown, H. K., Ramadorai, S. B., & Yourick, D. L. (2019). The Benefits of a near-peer mentoring experience on STEM persistence in education and careers: A 2004-2015 study. *Journal of STEM Outreach*, 2(1), 1-11.
- Bynum, Y. P. (2015). The power of informal mentoring. *Education*, 136(1), 69-73.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Laurence, C. E., Jones, J. R., Stone, S. N., Moses-Hampton, ... & Strowd, R. E. (2020). Feasibility and Impact of a Student-Led, Semi-Structured, Near-Peer Student Guides Program on Navigating Through Medical School. *Medical Science Educator*, 30(1), 457-466.
- Molock, S. D., & Parchem, B. (2020). The impact of COVID-19 on college students from communities of color. *Journal of American College Health*, 1-7.

Novellas and Metaphors of a Long-Standing Knowledge Community: Sustaining Educators

CURTIS Gayle A, University of Houston/Texas A&M University

KELLEY Michaelann, Mount St. Joseph University

CRAIG Cheryl J., Texas A&M University

Mots clés : collaboration des éducateurs (teacher collaboration); communautés de connaissances (knowledge communities); éducateurs (educators); auto-apprentissage (self-study); recherche narrative (narrative research)

Abstract :

This self-study (Hamilton & Pinnegar, 1994) employs narrative inquiry (Clandinin & Connelly, 2000) to reflectively examine shared stories of our 24-year knowledge community from our current perspectives and understanding. We approached this study using the conceptual framework of novellas (defined as long short stories), knowledge communities, and metaphors (to symbolize specific periods in our collaborative journey). We understand story as a “portal” to understanding educator experience (Xu & Connelly, 2010) and metaphor as a way of making sense out of lived experiences (Lakoff & Johnson, 1980). Knowledge communities (Author, 2007) “enable teacher’s intra/inter-school dialogue...allow teachers experiences to resonate with one another...cohere around teachers’ storying/restorying of experience...[and] fuel ongoing reflection in community” (p. 621-622). Shared stories highlighted by the dragon in school backyards metaphor (Author, 2004) reveal experiences of school accountability and mandated testing. Stories related to the braided journeys/braided lives (Authors, 2013) metaphor show the common threads of our interwoven journeys as a collaborative group in education. Employing the Dragon’s Gate metaphor and rear-view mirror metaphors, we share stories of career challenges and the shaping effect of sustained collaboration on practice, respectively. Woven across these storied experiences are the ways in which our knowledge community has helped to sustain us as educators.

Lien avec le thème du colloque :

Through experiential stories of practice, this self-study illustrates the ways in which ethics, diversity, and inclusion are interwoven in our teacher practice in schools/institutions serving diverse student populations. The novellas and metaphors highlighted were used in collaborative meaning-making and communication that crossed institutional barriers, helping to sustain our work in high-needs school settings.

Axe thématique concerné :

A self-study examining our teacher practice in institutions serving diverse populations (Axis 3).

Références :

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Craig, C. J. (2007). Illuminating qualities of knowledge communities in a portfolio-making context. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(6), 617-636.
- Curtis, G. A., Reid, D., Craig, C. J., Kelley, M., & Martindell, P. T. (2013). Braided lives: Multiple ways of knowing flowing in and out of professional lives. *Studying Teacher Education*, 9(2), 175–186.
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (Eds.). (1998). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. Psychology Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors to live by*. University of Chicago Press.

L'inclusion scolaire des élèves ayant un TSA entre pratiques pédagogiques et représentations des professeurs des écoles tunisiens.

DHAHRI Amen, Université de Bordeaux

Mots clés : Inclusion scolaire, TSA, Pratiques pédagogiques, Représentations

Abstract :

- Problématique :

La question de la scolarisation des élèves ayant un TSA dans les écoles ordinaires se trouve actuellement au cœur des politiques et programmes éducatifs nationaux et internationaux. Il en va de même dans le contexte tunisien. Cependant, ces élèves ne bénéficient pas suffisamment de pratiques éducatives inclusives visant à garantir leur droit à l'apprentissage. Dans la présente recherche, nous avons tenté de présenter le concept d'éducation inclusive dans une perspective pédagogique et éthique. En effet, pour traiter la question des pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Legrand (1995), Meirieu (1996) et des trois pédagogies actives de Decroly (1956), Montessori (2016) et Freinet (1999) qui offrent un cadre théorique et pédagogique sur la différenciation pédagogique ainsi que sur les travaux des méthodes relatives aux dispositifs inclusifs. Plus précisément, les objectifs de notre recherche sont les suivants :

- (1) Cerner les pratiques pédagogiques et les méthodes d'enseignement employées par les professeurs des écoles avec les élèves ayant un TSA et les autres élèves de la classe.
- (2) Identifier les représentations que les professeurs des écoles véhiculent auprès des élèves ayant un TSA et autour du dispositif inclusif.
- (3) Vérifier s'il existe un rapport entre les représentations positives des professeurs des écoles autour de l'inclusion scolaire et la disposition à mettre en place des pratiques pédagogiques qui visent à promouvoir l'inclusion scolaire.

- Méthodologie :

Terrain : Notre population de recherche comprend 5 professeurs des écoles tunisiens qui enseignent les élèves ayant un TSA léger ou modéré.

Processus : Pour élaborer la présente recherche, nous avons adopté la technique d'entretien d'explicitation dans le but d'explicitier les pratiques pédagogiques ainsi que les représentations des enseignants d'une manière méthodologique et scientifique.

Outils : Guide d'entretien et grille d'analyse

Corpus : Afin d'analyser les données issues des entretiens d'explicitation, nous avons procédé à une transcription puis à une traduction des entretiens de la langue arabe à la langue française. Ensuite, nous avons réalisé une analyse thématique en se basant sur une grille d'analyse thématique pour analyser notre corpus dans le but d'identifier les unités de sens relatives à chaque thème et sous thème.

Résultats :

- Les adaptations adoptées par les enseignants sont un peu technicistes et générales
- Usage limité de la différenciation pédagogique
- Les pratiques d'adaptation mises en œuvre par les enseignants demeurent insuffisantes.
- Insuffisance de la formation en matière d'éducation inclusive
- La plupart des enseignants chargés de ces classes ont déclaré ne pas être formés et/ou être insuffisamment formés à manipuler des techniques appropriées destinées aux élèves ayant un TSA.

Lien avec le thème du colloque :

La question de l'éducabilité des élèves atteints d'un TSA se fonde sur un principe éthique qui interpelle constamment les enseignants dans leurs choix pédagogico-didactiques et les finalités qu'ils poursuivent. Cette posture éthique dans laquelle l'enseignant assume l'incertitude de la scolarisation des élèves ayant un TSA se traduit par une élucidation de l'acte d'enseigner et une recherche du sens de son activité particulière qui constitue le cœur du professionnalisme de l'enseignement.

Axe thématique concerné :

L'exigence éthique de l'éducabilité des élèves ayant un TSA /Le trouble du spectre autistique à la lumière du principe d'éducabilité

Références :

- Amaël, A. (2018). L'inclusion pour changer l'école ; la diversité en contexte scolaire. Paris : l'Harmattan.
- Gardou, C. (2012). La société inclusive, parlons-en ! Il n'y'a pas de vie miniscule. Ed éres.
- Meirieu, P.(2016). Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie. Paris : ESF.
- Rousseau, N. (2010). La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Zouari, Y. (2008). La professionnalisation des métiers de l'enseignement au risque de l'éthique professionnelle. Le cas de l'enseignement culturel des faits religieux. Education comparée, pp. 323-342.

L'empathie relationnelle : une dimension clé de l'aisance professionnelle à l'épreuve des altérités

DUGAS Éric, Université de Bordeaux

Mots clés : altérités – aisance professionnelle – empathie – inclusivité — modèle

Abstract : Depuis quelques années, accentué par la crise sanitaire, les compétences relationnelles, dont l'empathie, constituerait pour certains un ciment des relations interpersonnelles (Tisseron, 2010), voire pour d'autres une compétence professionnelle indispensable (Favre et favre, 2013). Pour autant, l'empathie est un concept sans consensus, protéiforme (Batson, 2009) et multidimensionnel (Decety, 2020). Toutefois, en tant que compétence psychosociale, le tour de la littérature fait montre que l'on peut admettre que l'empathie est caractérisée par deux dimensions en lien avec d'autres composantes : la dimension affectivo-émotionnelle et la dimension cognitive. Au stade « mature » de l'empathie, est exprimée la capacité de se mettre, sans confusion, à la place de l'autre si le contexte est favorable. Effectivement, la confusion émotionnelle révèle une régulation délicate des émotions si le contexte n'est pas propice à ce type d'interactions ; la « bonne » distance n'est pas un allant de soi. Mais le défaut d'empathie nuit à la relation humaine et peut favoriser les conduites déviantes (Berthoz et Jorland, 2004). Au rythme d'une école fondée sur la méritocratie (Brown et al., 2010), les compétences psychosociales – dont l'empathie –, inviteraient à penser autrement les pratiques enseignantes, notamment face aux altérités.

Pour ce faire, nous nous appuyerons sur :

- (i) des recherches-action et un programme d'intervention issus de projets scientifiques financés (Fonds Social Européen), portés avec une équipe pluridisciplinaire (2013-2022) qui concernent la médiation et l'accompagnement en santé d'adolescents et jeunes adultes malades (cancer ou maladie rare) ;
- (ii) des recherches de terrain issues de la littérature (Tisseron, 2010 ; Dugas et Loyer, 2018 ; Zanna et Jarry, 2019 ; etc.) et des mémoires de master dirigés sur le thème de l'empathie en milieu scolaire.

Les divers résultats révèlent que le travail sur les compétences empathiques participerait – comme bon nombre de problématiques interactionnelles liées au care –, au mieux « faire-ensemble », à l'« inclusivité scolaire et sociale » (Dugas, 2022), à condition qu'il soit mobilisé dans un contexte maîtrisé, collaboratif, soutenu et suivi dans le temps (Doudin et al., 2011). Attention toutefois de ne pas glisser vers une injonction à l'empathie, à l'instar de la « tyrannie » du bien-être ou du bonheur. Cela suppose de les convoquer au cœur d'un environnement soucieux de l'autre et des autres, partagé de tous selon leur libre-arbitre. Dans ce contexte, la présentation d'un modèle fondé sur l'évaluation de l'aisance professionnelle enseignante (Dugas, novembre 2022) au prisme, notamment, de l'empathie, viendra clôturer la communication.

Lien avec le thème du colloque : Il s'agit de poser les jalons d'un modèle d'aisance professionnelle de l'enseignant à l'épreuve des altérités des élèves pour un bien-être relationnel. L'approche se veut systémique pour mieux comprendre les pratiques et interactions enseignant/élève(s) selon le contexte et les situations vécues. Pour faciliter l'« inclusivité scolaire », la résonance avec autrui (le co-éprouvé dans un lien de réciprocité), se conjugue avec les compétences psychosociales dont notamment celle de l'empathie

Axe thématique concerné : Bien que transverse/axes, l'intervention peut se fondre dans l'axe 3/éthiques de l'acte pédagogique.

Références :

- [Batson, D. (2009). These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena. In J. Decety et W. Ickes (Eds), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-15). The MIT Press.
- Decety, J. (2020). L'empathie en médecine. *Annales Medico-Psychologiques*, 178, 197-206
- Doudin, P-A., et al. (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dugas, E. (2022). Débat : Pourquoi passer de l'inclusion à l'inclusivité. *The Conversation* [en ligne].
- Zanna, O., Jarry, B. (2019). *Cultiver l'empathie à l'école*. Paris : Dunod.]

Enseignants autistes : éthique et pratiques inclusives

DUMONTEIL Julie, Université de La Réunion

Mots-clés : éthique, inclusion, éducation, autisme, pouvoir d'agir

Keywords : ethics, inclusion, education, autism, empowerment

Résumé :

La question de l'éthique inclusive ne peut être posée qu'en lien avec celle de l'altérité (Barry et Benoit, 2018). L'éducation inclusive ne cherche pas à gommer les spécificités : elle vise à les faire respecter et reconnaître, au sens d'Axel Honneth (2004). Pour que les élèves se sentent acceptés dans leur singularité, la communauté éducative ne doit-elle pas être le reflet de la société inclusive vers laquelle elle tend ? Être face à des enseignants en situation de handicap à un moment de leur scolarité ne permet-il pas aux élèves dits à besoins éducatifs particuliers d'appréhender différemment leurs spécificités ? Penser l'éducation sous l'angle de l'éthique inclusive doit permettre de considérer la diversité comme constitutive de la communauté éducative. Cette étude s'intéresse, pour ce faire, à des enseignants autistes.

L'approche méthodologique choisie est celle de la recherche biographique (Delory-Momberger, 2014; Heinz, 2000) dans une perspective participative : elle fait de ces enseignants autistes des co-chercheurs qui structurent eux-mêmes par la narration leur parcours et en construisent le sens. En favorisant la narration de soi, de son devenir, cette approche est vectrice de pouvoir d'agir (Rhéaume, 2019) et s'inscrit dans une perspective tant épistémologique qu'éthique. Pour faciliter les interactions, un protocole spécifique a été développé rendant possible des entretiens de plusieurs heures particulièrement riches.

Ces derniers ont permis de mieux appréhender la perspective éthique dans laquelle s'inscrivent ces enseignants autistes ainsi que les répercussions de leurs expériences d'anciens élèves en situation de handicap sur leurs pratiques actuelles d'enseignement. Ils mettent par ailleurs en lumière les défis qui restent à relever pour que l'institution d'éducation devienne pleinement inclusive.

Lien avec le thème du colloque :

Afin de penser l'éducation sous l'angle de l'éthique inclusive, nous partons du postulat selon lequel, pour que les élèves se sentent acceptés dans leur singularité, les acteurs de l'éducation se doivent d'être le reflet de la société inclusive vers laquelle l'École tend. C'est pourquoi cette étude s'intéresse à la parole d'enseignants autistes. Elle aborde, à la première personne, les expériences vécues par ces enseignants ainsi que les défis auxquels ils sont confrontés.

Axe thématique concerné : Axe 3 :

Cette communication s'intéresse au discours d'enseignants autistes sur leurs expériences professionnelles.

Références :

- Barry, V. et Benoit, H. (2018). Les élèves et l'altérité. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, (82).
- Delory-Momberger, C. (2014). De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques. Téraèdre.
- Ebersold, S. et Rick, O. (2020). Éducation inclusive: privilège ou droit ?
- Gardou, C. (2014). Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 11-20.
- Heinz, W. R. (2000). Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. Dans E. M. Hoerning (dir.), *Biographische Sozialisation* (Lucius et Lucius, p. 165-186).
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS*, 23(1), 133-136. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0133>
- Rhéaume, J. (2019). Pouvoir d'agir. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 127-129). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0127>

Supporting Preservice Teachers in Culturally Responsive Pedagogy through a Teacher Interest Group

EVANS Paige, University of Houston

CRAIG, Cheryl, Texas A&M University

STOKES, Donna, University of Houston

Keywords : Culturally Responsive Pedagogy; Preservice Teachers; Narrative Inquiry; Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM), Teacher Education Program

Abstract:

Culturally responsive pedagogy (CRP) is a major concept in urban and multicultural education that stresses the ability of teachers to respond to their students by incorporating elements of students' culture and lived experiences in their teaching. CRP uses cultural knowledge, prior experience, frames of reference, and performance styles of underrepresented students to make learning encounters more relevant (Gay, 2013). Moreover, research confirms that CRP is a vehicle for increasing student success in high-need classrooms which broadens participation in STEM (Howell, Lewis, & Carter, N., 2011). However, there is often a theory-practice disconnect when teachers strive to incorporate CRP into their curricula. As a result, a Teacher Interest Group (TIG) was established as part of a National Science Foundation grant initiative to build community, offer support, and provide opportunities to participate in community events incorporating a culturally responsive context to help scholars teach underrepresented student populations and connect to their communities.

The TIG provides educational experiences that help preservice teachers build Culturally Responsive Pedagogy (CRP) into their STEM classroom curricula and co-curricular activities which may help them make connections between the curriculum and equity/social justice issues in their communities. Through purposeful interactions, project work, and personal connections to community leaders involved in social justice advocacy, scholars are exposed to and engaged in activities that inform and improve their practice of culturally inclusive educational pedagogies as future STEM educators. TIG topics thus far included the following: Diversity, Equity, and Inclusion; Financial Literacy; Immigrants, STEM Education, and Social Justice; Students with Disabilities, STEM Education and Social Justice Issues; and a Panel Discussion.

This qualitative research is grounded in narrative inquiry which is a personal experience research method that involves "a collaboration between the researcher and the participants, over time, in a place or series of places, and in social interactions and with milieus" (Clandinin & Connelly, 2000, p. 20). Because of the relationship developed with the research participants, narrative researchers have the privilege to access more insider knowing, which might be underreported in other research methods (Evans, Craig & Manuel, 2021). The aim is to animate the lives of teachers and students and what they learn through experience (Clandinin & Murphy, 2009, p. 600). To understand the firsthand experiences and the impacts of the TIG on preservice teachers' journey in creating culturally responsive STEM lessons, we relied on the stories they shared. The results of this inquiry will inform our personal practice as leaders in preparing undergraduate STEM teachers in diverse, urban settings and add to the profession's knowledge base.

- **Link with the theme of the conference:** This paper correlates with the theme of the conference of having a more inclusive classroom. As part of a National Science Foundation grant initiative, a Teacher Interest Group (TIG) was established. The purpose of the TIG is to build community, offer support, and provide opportunities to participate in community events incorporating a culturally responsive context to help preservice STEM teachers teach underrepresented student populations and connect to their communities.

- **Thematic axis involved:** Axis 3: Inclusive classrooms and initiatives: teaching and ethical issues

- References:

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clandinin, D.J. & Murphy, M.S. (2009). Comments on Coulter and Smith: Relational ontological commitments in narrative research. *Educational Researcher*, 38(8), 598-602
- Evans, P., Craig, C., & Manuel, M. (2021). Generative mentorship: Exemplars from a STEM teacher preparation program. In Mena, J. & Clarke, T. (Eds), *Teacher induction and mentoring: Supporting beginning teachers entering the profession*. Brill Publishing.
- Gay G (2013). Culturally responsive teaching principles, practices, and effects. *Handbook of Urban Education*, 1st edition:391–410.
- Howell, L., Lewis, C., Carter, N. (2011). *Yes we can: Improving urban schools through innovative education reform*. Charlotte, NC. Information Age Publishing.
- of African-American children*. New York, NY: Beacon Press.

Analyse de l'activité d'une enseignante chevronnée en danse auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) : figures de style et contingence des guidages

FANTON-BAYROU Marie-France, Université de Bordeaux

LAFONT Lucile, Université de Bordeaux

Mots clés : contingence, situation complexe, danse, EBEP, inclusion.

Résumé :

Problématique en référence aux débats scientifiques

Notre étude examine la façon dont une enseignante chevronnée et experte en danse met en jeu des consignes, ainsi que différents types de démonstrations (DEM), d'imitation-modélisations interactives (IMI) et de tutelles (IT) (Lafont, 2014 ; Lafont & Fanton-Bayrou, 2017) au service de la réussite des élèves dont des EBEP. Notre recherche s'ancre dans la théorie socio-cognitive ainsi qu'au sein de l'approche socio-culturelle (Bruner, 1983) qui conceptualise les notions d'interaction de tutelle et d'étayage. Les observations conduites en situation de classe se focalisent sur la contingence de l'enseignement (Van de Pol et Elbers (2013), c'est à dire la façon dont l'enseignante adapte ses procédures aux réponses et besoins des élèves par ses étayages. Ainsi on s'interroge sur la spécificité des modifications des guidages en direction des EBEP et sur la dynamique des interactions Enseignant-élèves dans le décours des situations, grâce à l'analyse des figures de style. De plus, partir d'une représentation imagée est un indicateur d'une « une stratégie pédagogique efficace pour construire/transformer le mouvement dansé (Gal-Petitfaux & Brun, 2013, p.173) ».

Nous faisons l'hypothèse que le guidage sera plus contrôlant (DEM, figures de l'ordre, interjections...) auprès des EBEP, il se maintiendra si les problèmes rencontrés par les élèves persistent.

Méthodologie : terrain, processus, outils, corpus

Notre observation porte sur une situation ciblée (Sci) auprès d'une classe de 6^{ème} comportant 27 élèves dont 6 EBEP (2 d'entre eux sont en attente d'intégrer une classe de SEGPA). L'observation est focalisée sur trois EBEP dont deux garçons et une fille. L'analyse présente des « pattern » interactifs pour analyser l'évolution des guidages et les caractéristiques de la contingence (Fanton-Bayrou, 2022).

Résultats

Les premiers résultats montrent un fort degré de contrôle lors de l'utilisation par l'enseignante de la manipulation des segments corporels, exclusivement à l'attention des EBEP, pour étayer l'acquisition d'éléments techniques. Les stratégies d'intervention sont plus ou moins flexibles (IT, IMI, DEM) en direction des duos ou de la classe. De plus, l'analyse des figures de style utilisées met en évidence certaines spécificités concernant les élèves EBEP. En effet, la figure de style particulièrement employée est la répétition.

Lien avec le thème du colloque :

La classe observée est composée d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Nous cherchons à savoir quelles procédures l'enseignante met en œuvre pour créer un climat inclusif afin de favoriser les apprentissages de tous. Quelles stratégies d'intervention vont être favorisées par l'enseignante afin que chacun trouve sa place au sein du groupe classe ? Dans le contexte d'un cycle de danse et d'une création collective en duo puis en groupe coopératif, dans quelle mesure les médiations utilisées permettent-elles, grâce à la contingence, de favoriser l'engagement de tous les élèves ?

Axe thématique concerné : Notre étude est liée au troisième axe thématique.

Références :

Bruner, J. S. (1983). Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire. Paris : PUF.

Fanton-Bayrou M.F. (2022).

Lafont, L. (2014). Approche pluridimensionnelle des acquisitions : le cas des habiletés motrices et de l'intervention en EPS. In M. Quidu (Ed.) Les Sciences du sport en mouvement. Tome 2. Paris, L'Harmattan, 403-423.

Lafont, L. & Fanton-Bayrou, M.F. (2017). Demonstrations and tutoring in contemporary dance in secondary school in complex and specific learning situations: taking account of diversity and gender differences. Oral communication, AISEP Congress, Le Gosier, 2017.

Van de Pol, & Elbers, E. (2013). Scaffolding student learning: A micro-analysis of teacher– student interaction. Learning, Culture and Social Interaction. 2, 1, 32-41, <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.12.001>.

Transdisciplinary teaching in inclusive schools

FLAVIAN Heidi, Achva Academic College, Israel

Keywords: Inclusion, Transdisciplinary-teaching, Learning-Disabilities, ADHD, ASD

Abstract:

Researchers and practitioners are currently developing education from two key aspects: transdisciplinary teaching and inclusion of learners with special needs. Both of these aspects share common factors such as the need to recognize students' strengths and challenges, the need for cooperation among teachers, and the need to understand the core content of different disciplines. Moreover, both transdisciplinary teaching and teaching of students with special needs aim to broaden the enhancement of learners' basic thinking skills, critical thinking, and problem-solving skills (Tejedor et al. 2018). Considering the fact that these two aspects usually are not integrated, the main challenge for both practitioners and scholars derives from the need to enable efficient teacher cooperation focusing on peer learning and the search for the common thinking skills along with the significant links between the different domain they teach (Orozco et al. 2020). Alongside transdisciplinary teaching development, education leaders aspire to proper inclusion of pupils with special needs in mainstream schools, for which teachers must understand the nature of their difficulties and challenges and be aware of facilitative teaching-learning strategies (Flavian, 2019; 2021).

After exploring the challenges and the advantages of transdisciplinary teaching and inclusion of students with special needs, this paper presents the benefits of this combination, highlighting how to turn theory into practice in a way that all participants benefit from the teaching and learning process. Inclusion can thus be conducted across all disciplines for learning, thinking skills and behaviour development, while providing the necessary expertise for coping with dynamic local and global social changes (Balsiger, 2015).

Since this is essential for successful inclusion, especially with transdisciplinary teaching methods in inclusive schools, the presentation will review both relevant theories and practical teaching strategies that can be simply implemented with different groups of learners with special needs. This presentation specifically reviews key concepts, advantages and challenges of transdisciplinary teaching, followed by discussion of application to students in multi-cultural settings and those with the most frequent disabilities – Learning Disabilities, Attention Deficit Hyperactive Disability, Autism Spectrum Disorder, and students with hearing or vision impairments.

- Link with the theme of the conference:

The need to understand in depth how to improve the inclusion of students with special needs in an education system based on the transdisciplinary approach is the core of this paper. This is in the belief that optimal inclusion at school promotes an inclusive and accepting society. These processes and conclusions also connect directly with the other themes of this conference, such as learner diversity and methods of inclusion with and outside the education system.

- Thematic axis involved:

Students with special needs can be included more effectively with the transdisciplinary approach.

- References:

- Balsiger, J. (2015). Transdisciplinarity in the classroom? Simulating the co-production of sustainability knowledge. *Futures*, 65, 185-194
- Flavian, H. (2019). *Mediation and thinking development in schools: Theories and practices for education*. Emerald Publishing
- Flavian, H. (2021). Teachers' role and expectations: Processes vs. outcomes. In: T. Ratnam & C. Craig (Eds). *Excessive teacher entitlement: Digging at the roots*. *Advances in Research in Teaching Series*. Emerald Publishing. (pp. 63-76)
- Orozco-Messana, J., Poza-Plaza, E., & Calabuig-Moreno, R. (2020). Experiences in transdisciplinary education for the sustainable development of the built environment, the ISALab workshop. *Sustainability*, 12, 1143
- Tejedor, G., Segalàs, J., & Rosas, M. (2018). Transdisciplinarity in higher education for sustainability: How discourses are approached in engineering education. *Journal of Cleaner Production*, 175, 29-37.

Paths of the agency. Study visits as a tool for culturally sensitive education

FRĄTCZAK-MÜLLER Joanna, University of Zielona Góra, Poland

MIELCZAREK-ŻEJMO Anna, University of Zielona Góra, Poland

Keywords : study visits, culture sensitive education, agency, local community, social cohesion

Abstract :

Study visits are mobile education techniques that allow one to experience new solutions to improve one's places of origin. The purpose of the presentation is to consider the potential of study visits to support the agency of students in terms of involvement in local processes for social integration. Essential questions are as follows: How can study visits affect students' agency for a positive change in their own local communities? What are the conditions for this process to take place? What are the barriers to the impact of study visits on students' agency?

When looking for answers, we recall the following theoretical framework: inclusive education as culture-sensitive education (Tomlinson 2016), individual agency in shaping transitions from school to work (Schoon, Heckhausen 2019), local cohesion (Bazuń, Kwiatkowski 2021). Inclusive education, seen as culture-sensitive education, leads to acquiring new skills and learning and responding positively to diversity. The inclusion of representatives of local communities and their leaders, representatives of institutions and organizations in the didactic process through study visits transforms it into education for social change. Such education benefits all participants by building a caring community where everyone's experience and skills are valued. Study visits are an opportunity to share values around which it is possible to make the involvement of conscious members of local communities, using local resources and creating or strengthening lasting relationships within and between groups (local cohesion).

The proposed considerations are based on a case study on a study visit organized at the University of Zielona Góra (Institute of Sociology) in cooperation with the Alivio Social Cooperative providing respite services in October 2021. The study visit was carried out as part of the project "Social education on the move", financed by Erasmus+ (Grant agreement 2020-1-PL1-KA203-082186). The research material comes from participant observation, in-depth interviews (unstructured interviews with hosts and participants of the study visit) and analysis of its outputs (documentary analysis of intervention projects prepared by students with the use of social economy tools).

The conducted research shows that the condition for the effectiveness of study visits in building students' agency is locality, authenticity, quality, credibility. The barrier to the impact of study visits is the detachment of the circumstances in which it takes place (e.g., cultural) from the participants' living conditions. Moreover, the results suggest that the combination of educational activities with participation in study visits was conducive to increasing students' awareness of social diversity and positively influenced students' ability to change in their local communities.

- Link with the theme of the conference:

The presentation shows that the study visits are conducive to improving the quality of teaching and debating the key issues of social cohesion. An essential feature of the study visits is the participation of representatives of vulnerable groups. Its idea is to move away from perceiving individual sensitivity as a barrier but as a task to be solved. This approach to the learning process shows that the principles of inclusive education are applied.

- Thematic axis involved:

inclusive education, life-course theories and individual agency, local cohesion.

- References:

- Bazuń, D., Kwiatkowski, M. (2021). Exploratory walk and local cohesion – the concept and application
Exploratory walk and local cohesion – the concept and application. *Mobilities, AHEAD-OF-PRINT*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/17450101.2021.1999775>
- Montero, S. (2017). Study Tours and Inter-city Policy Learning: Mobilizing Bogotá's Transportation Policies in Guadalajara. *Environment and Planning*, 49(2). <https://doi.org/10.1177/0308518X16669353>
- Schoon, I., Heckhausen, J. (2019). Conceptualizing Individual Agency in the Transition from School to Work: A Social-Ecological Developmental Perspective. *Adolescent Research Review*, 4, 135-148.
- Tomlinson, C. A. (2016). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. VA: Pearson education.
- Vandenabeele, W. (2007). Toward a Public Administration Theory of Public service Motivation: An Institutional Approach. *Public Management Review*, 9(4), 545-556. <https://doi.org/10.1080/14719030701726697>

Ethique de l'enseignant inclusif et travail en équipe.

BIROT-GAUTRON Karine, Université de Bordeaux

Mots clés : éthique enseignante – école inclusive – dispositif d'inclusion scolaire – travail en équipe – pratiques enseignantes.

Abstract :

Cette étude est consacrée à l'éthique des enseignants inclusifs du 1er degré face à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) . En référence à Kohout-Diaz (2018), Emery et Pelgrims (2015) et Plaisance et Schneider (2013) cette notion d'inclusion est rapprochée des notions de « Besoins éducatifs particuliers » et de « situation de handicap ». Deux grands principes en ressort : l'équité et la participation (UNESCO, 2020). Des dispositifs d'inclusion scolaire ont été mis en place pour permettre l'inclusion des élèves BEP dans les établissements scolaires mais l'élément essentiel de ces dispositifs est la qualité du travail en équipe. Enseigner est considéré comme un acte complexe qui fait appel à plusieurs compétences dont celle d'entrer en relation avec l'élève et les différents acteurs de l'école (Kohout-Diaz, 2018 ; Prairat, 2013 ; Gohier, 2010). La pluralité des regards peut amener à des situations conflictuelles. Ces interactions liées au travail en équipe peuvent déboucher sur des questionnements et des dilemmes éthiques. Dans le cadre de cette recherche l'éthique est appréhendée par le prisme du sujet qui agit. L'agir éthique renvoie toujours à la personne, à soi, à l'autre et à l'environnement (Gohier, 2020 ; Legault, 2010). Elle renvoie également à des valeurs professionnelles comme la justice, la bienveillance, le tact (Prairat, 2007).

Le double objectif de cette étude est de mesurer l'impact des dispositifs d'inclusion scolaire sur les pratiques enseignantes en termes de travail en équipe et de questionnements et dilemmes éthiques suscités par l'inclusion des élèves à BEP.

Une de nos hypothèses concerne la motivation et l'implication des enseignants pour le travail en équipe qui peut contribuer à inclure les élèves à BEP dans de bonnes conditions. Une autre de nos hypothèses consiste à mettre en évidence l'émergence de questionnements et dilemmes éthiques dans la prise en charge des élèves à BEP dans les classes « ordinaires » qui pourrait contribuer à interroger l'intérêt de l'élève et sa famille, de l'enseignant et de l'équipe éducative concernant les modalités et les objectifs d'inclusion scolaire.

La recherche s'appuie sur un questionnaire alliant caractère quantitatif et qualitatif. Un pré-questionnaire a été diffusé à 25 enseignants, 17 ont répondu à celui-ci.

L'analyse de ce pré-questionnaire montre que la relation entre les inclusions et le travail en équipe est régie par un intérêt particulier des enseignants pour le travail en équipe dans le souci d'inclure dans de bonnes conditions. La relation entre les inclusions et l'éthique enseignante est régie par le fait que les enseignants estiment échanger davantage sur des questionnements éthiques lors des inclusions et que ceux-ci font émerger plus de dilemmes.

Ces résultats rendent possible l'application de cette démarche aux élèves, à tous les professionnels de l'école inclusive et hors école.

Lien avec le thème du colloque :

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de ce colloque puisqu'elle interroge le travail en équipe à travers l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein des établissements scolaires. Cette étude met en évidence la corrélation entre l'inclusion des élèves BEP et l'émergence de questionnements, de dilemmes éthiques et l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles enseignantes telle que l'éthique enseignante.

Axe thématique concerné : Axe 2 : Établissements scolaires : ethos inclusifs et travail d'équipe.

Références :

- Ducrey, F., Jendoubi, V., (2016). La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire, Genève, SRED.
- Gohier, Ch., Desautels, L., Joly, J., Justras, F. et Ntebuste J-G., (2010). Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial. *Revue des sciences de l'éducation McGill*, 429-450.
- Emery, R., Pelgrims, G., (2015). Collaboration multiprofessionnelle dans un contexte d'enseignement spécialisé : activité déployée pour la conception, la mise en œuvre et la régulation d'un projet d'élève, *Recherches en éducation*, Nantes, HS7.
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive. Un processus en cours*, Toulouse, Erès.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*, Paris, Presse de l'Université de France.

Éducation inclusive et dignité de l'enfant en situation de handicap

GBEBE Komi Mawouli, Université de Bordeaux

Mots clés : Éducation. Inclusion. Éthique. Dignité. Éwés.

Abstract :

Les pratiques coutumières discriminatoires envers les enfants en situation de handicap ainsi que les défis qui y sont associés ont été documentés dans beaucoup de pays d'Afrique de l'Ouest (Diop, 2012). L'une des questions les plus débattues dans le domaine du droit, de l'éthique, de l'éducation concerne le respect de la dignité et l'inclusion scolaire et socioprofessionnelle des personnes en situation de handicap. Cet article présente les résultats d'une étude menée au Togo auprès des parents d'élèves et des enseignants. La contribution de l'éducation inclusive à l'intégration sociale des personnes porteuses de handicap est l'objet de cette étude.

Les enjeux principaux de cette recherche sont liés à l'identification des processus de stigmatisation en contexte traditionnel éwé, à une redéfinition du concept de « dignité » et à un éclairage des processus de l'éducation inclusive (Ebersold, 2017 ; Gardou, 2012 ; Kohout-Diaz, 2018). Ils sont aussi relatifs aux mécanismes de transfert de ces processus dans les pratiques sociopolitiques et à l'inclusion socioprofessionnelle des personnes en situation de handicap (Ebersold, 2001).

L'anthropologie appliquée au champ de l'éducation (méthodes ethnographique et casuistique), fournira un cadre pertinent pour essayer de saisir une vision dynamique de l'humain en lien avec les principes de l'éducation inclusive. La méthode ethnographique servira d'outil et de démarche d'approche pour la présente étude. La casuistique mettra en exergue la réflexion éthique et la visée d'une efficacité pragmatique (Kohout-Diaz, 2019).

La collecte de données quantitatives a été réalisée auprès de 425 personnes parmi lesquelles 47% de femmes et 53% d'hommes. Il s'agit d'évaluer les perceptions de ces répondants et de leur communauté sur les « Personnes en situation de handicap » en vue d'apprécier leur ressenti en ce qui concerne l'inclusion scolaire et sociale de ces derniers. Il est ressorti que la totalité des enquêtés qui ne sont pas d'avis que l'éducation inclusive peut contribuer à l'intégration sociale des personnes en situation de handicap estime que ces derniers sont des personnes dites « maudites ».

Lien avec le thème du colloque :

La considération de la dignité de l'enfant en situation de handicap dans le contexte socioculturel précis des Éwé peut permettre le développement d'une éducation de qualité inclusive dans la perspective du déploiement global de la dynamique sociale de l'éducation. Cet argument pourrait servir d'apport au thème général du colloque et contribuer à définir une éthique inclusive.

Axe thématique concerné : La dignité de la personne en situation de handicap et l'éducation inclusive.

Références :

- Diop, I. (2012). Handicap et représentations sociales en Afrique occidentale. *Le français aujourd'hui*, 2012/2 (n°177), 19-27.
- Ebersold, E. (2017). *Éducation inclusive : privilège ou droit ?* Presses universitaires de Grenoble.
- Ebersold, E. (2001). *La naissance de l'inemployable. Ou l'insertion aux risques de l'exclusion*. Presses Universitaires de Rennes.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule*. Ères.
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive. Un parcours en cours*. Ères.

Penser cliniquement les représentations des acteurs d'un collège sur l'inclusion des élèves de SEGPA

GEVREY Vincent, Université Catholique de l'Ouest

PLOYE Alexandre, Université Paris-Est Créteil

Mots clés :

- Clinique d'orientation psychanalytique
- Recherche collaborative
- Altérité
- Représentations psychiques
- Inclusion

Abstract :

Depuis ces vingt dernières années, la question d'une éducation plus inclusive est devenue un enjeu sociétal et éthique ; elle se pose à la fois à ceux qui ont en charge les politiques éducatives et aux acteurs de terrain qui ont pour mission de tendre vers cet horizon scolaire. Or, paradoxalement, on s'aperçoit en France que la transformation inclusive du système scolaire a été structurée par la mise en œuvre de dispositifs spécialisés (ULIS, EGPA) qui peuvent être pensées comme non inclusifs (car réservés à certaines catégories d'élèves) et traversés par des logiques de stigmatisation (Goffman, 1975). Partant de ce constat, nous pensons qu'il demeure nécessaire de faire émerger d'autres formes de mise en œuvre afin de faire « bouger les lignes » (Gardou, 2012) et d'accomplir pleinement le souhait d'une école inclusive.

Aussi, dans ce cadre, notre communication se propose-t-elle de présenter les prémises d'une recherche organisée et structurée à partir de la demande d'une équipe d'enseignants d'un collège de la Drôme qui met en œuvre une réflexion et des pratiques nouvelles pour favoriser l'inclusion des élèves de EGPA dans leur établissement. Lors de la première étape de cette recherche (printemps 2022), nous avons conduit 6 entretiens cliniques de recherche auprès d'enseignants du collège et un entretien collectif avec l'équipe de direction. Nous cherchons à comprendre ce qui peut conduire une équipe d'enseignants à tenter de modifier ses pratiques pour les rendre plus inclusives et à solliciter dans le même temps l'accompagnement d'une équipe de chercheurs. Nous inscrivant dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville et al., 2005), nous cherchons à entendre dans ce premier temps de la recherche les représentations des professionnels concernant les élèves de SEGPA avec l'intuition que celles-ci peuvent susciter le sentiment d'une « inquiétante altérité » (Gevrey, 2021). Comment dès lors le désir de plus d'inclusion peut-il s'articuler, aux plans singulier et collectif, avec des représentations saturées par l'altérité des élèves ? L'imaginaire professionnel (Ployé, 2020) peut-il servir de point d'appui pour créer et maintenir un climat inclusif dans l'établissement où vient-il y faire obstacle ?

Ce colloque sera pour nous l'occasion de proposer des pistes de lectures analytiques afin de comprendre les tensions que suscitent à l'échelle subjective et intersubjective d'un collège le processus de transformation des pratiques en vue de les rendre plus inclusives.

Lien avec le thème du colloque :

Cette communication se propose de réfléchir sur le questionnement éthique relatif à l'inclusion des élèves au collège : comment décloisonner les parcours scolaires des élèves en évitant les ségrégations dès l'entrée au collège ? Ici, l'équipe pédagogique a fait le choix éthique d'inclure les élèves en supprimant les classes de 6^{ème} SEGPA pour penser autrement l'accompagnement de la grande difficulté scolaire.

Axe thématique concerné : Cette communication s'inscrit dans les axes 2 et 3 du colloque.

Références :

- Blanchard-Laville C. ; Chaussecourte P., Hatchuel F. ; Pechberty B. (2005). « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ». Dans Revue Française de Pédagogie, n° 151. pp. 111-162.
- Gardou, C. (2012). La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule. Érès.
- Gevrey, V. (2021). « Les enseignants face à l'inquiétante altérité : étude clinique d'un rapport à l'Autre-élève en situation de grande pauvreté ». La nouvelle revue éducation et société inclusives, n°91, juillet 2021, 81-94.
- Goffman, E. (1968). Stigmates. Les usages sociaux des handicaps. Édition de minuit.
- Ployé, A. (2020). « De quoi l'inclusion est-elle le nom ? L'imaginaire des enseignants spécialisés en formation ». Psychologie clinique, 2020/2, n°50, 36-48.

No Action Researcher is an Island: Advantages of Pairing Action Research with External Evaluation

HANKS Joseph, Brigham Young University

Keywords : Action Research, External Evaluation, Content Analysis

Abstract :

- Main issue in reference to scientific debates

It has been noted that action research can be very effective at identifying problems taking place within a classroom; but that it can be more difficult to identify with certainty the causes of those problems, as well as solutions that are likely to solve them (McKay & Marshall, 2001). The purpose of this study was to investigate the degree to which action research could be improved by combining it with other types of research.

- Methodology: field, process, tools, corpus

The principal investigator (PI) examined transcripts of conversations between two classroom instructors and an external program evaluator who performed follow-up focus groups and surveys, which were specifically tailored to understand problems identified, but not resolved, by action research, and lead to effective solutions to said problems.

The PI created two types of coding categories, using archived assessment reports. First, coding categories were created based on the problems revealed by action research, as well as the obstacles preventing instructors from arriving at satisfactory solutions. Second, coding categories were created based on the data generated by an external evaluator who engaged with the problems initiated by that action research, with the goal of proposing satisfactory solutions. Using these coding categories, the PI created text analysis coding forms to record the inclusion of the patterns and themes contained within each coding category above.

The PI engaged in an iterative process of reading and re-reading the transcripts and identifying and coding recording units that matched the various descriptions of the coding categories. There were 13 different codes used, one for each of the coding unit descriptions. Every time a piece of text was identified as being aligned with a coding category, it was labeled with the appropriate code and a hash mark was made on the appropriate recording form (one recording form for the action research that was conducted, and one recording form for the external evaluator's research that was conducted).

- Results

Content analysis of the two transcripts that served as data sources for this study revealed 123 recording units aligned with the coding categories for the action research data collection (two surveys and a set of three focus groups), and 151 recording units aligned with the coding categories for the external evaluator data collection (two surveys and a set of four focus groups). These recording units show clear patterns and themes indicating that the action research identified important aspects of the problems the instructor was trying to solve, but that the relationship between the action researcher and the students posed obstacles to identifying solutions to the problem. On the other hand, the research conducted by the external evaluator could not have taken place without the priming provided by the action researcher, and the external nature of the program evaluator enabled him to gather the kinds of data necessary to satisfactorily resolve the problems of interest.

- **Link with the theme of the conference:**

This research emphasizes diversity and inclusion. While action research can generate questions and identify problems in an instructional setting, the help of external researchers is required in order to satisfactorily address them, and come up with effective solutions. Thus, an important part of the process of improving instruction involves the inclusion of diverse forms of research (and researchers), in an ongoing partnership with classroom instructors and their action research.

- **Thematic axis involved:** Diversity and inclusion, as well as the interconnection between teaching and research

- References:

- Hsieh, H., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- McKay, J., & Marshall, P. (2001). The dual imperatives of action research. *Information Technology & People*, 14(1), 46-59. <https://doi.org/10.1108/09593840110384771>
- Stemler, S. (2001, April 27). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). <https://doi.org/10.7275/z6fm-2e34>
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (pp. 308-319). Westport, CT: Libraries Unlimited

Co-operative Teachers' Networks: a way for solving locally induced pedagogical problems

KALDI, Stavroula, University of Thessaly

GOVARIS, Christos, University of Thessaly

KOLOKITHA, Magdalini, University of Thessaly

TZIKA Vassiliki, University of Thessaly

Keywords : Teachers' Networks, teachers' cooperation, Timeline

Abstract :

This paper aims to explore the mundus operandi of Co-operative Teachers' Networks in Greek primary education. Teachers' networks are approached through a social network theory (Moolenaar & Daly, 2012) approach whereas 'Teacher cooperation for teaching practice occurs when two or more teachers conclude in common decisions for issues which could not solve by their own, abolishing the restrictions or existing borders due to separate classrooms or cognitive fields' (Kaldi et al., 2018: 618). This paper is part of a more extended research that focuses on the identification of informal teachers' networks in Greek primary education and whether these networks may result to teachers' professional development and innovative practice.

Methodologically, the research follows a qualitative case-study approach. The data consist of timeline interviews regarding a) the professional evolution of the network participants as teachers and b) the timeline of the network. Secondly, data also derived through an extended semi-structured interview approach with the participants in the identified networks. The time-line data are analysed through an ethnographic lens, considering socioeconomic, cultural and geographical dimensions though the interview data follow a thematic analysis (Nowell et al., 2017).

The main outcomes of the analysis centre around the importance of the geographical locality of the school, the socioeconomic characteristics of the school population in addition to the typology of the school, arousing them as the main elements that impel teachers to seek extended collaboration through network cooperation. Further to this, the data also highlight the importance of the role of the school advisor within educational districts for the creation and resilience of the network.

Link with the theme of the conference:

The outcomes of the study indicate that extended collaboration through teacher network cooperation can facilitate initiatives of innovative practices and teacher professional development which could result in employing an inclusive ethics action amongst teachers.

Thematic axis involved: inclusive initiatives

References:

- Kaldi, S., Tzika, V. & Xafakos, E. (2018). Professional cooperation in primary school classes: general education teacher and specialization teacher views. In F.J. García-Peñalvo Ed. ACM, *Proceedings of the 6th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2018)* (Salamanca, Spain. October 24-26, 2018), New York, NY, USA, 7 pages. <https://doi.org/10.1145/3284179.3284>
- Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2012). Social networks in education: Exploring the social side of the reform equation. *American Journal of Education*, 119(1), 1-6.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

Student and teacher experiences in sheltered classes: Challenges and opportunities for a better learning and teaching climate

KALKAVAN Bilge, Hasan Kalyoncu University

MAGNUSON Paul, Leysin American School / Moreland University

DEUPREE Aaron, Leysin American School

Keywords: Sheltered Instruction, Inclusive Ethics in Education, English Language Acquisition, Second Language Acquisition, Teacher Professional Development.

Abstract:

The current study investigates student and teacher experiences of an English Language Acquisition History class in a private international school in Switzerland. By using the purposeful sampling strategy, classes implementing sheltered instruction were chosen. Focus group sessions with two groups of students were conducted in January 2022. Due to the Covid-19 quarantine, these two sessions were conducted online. The students were from Brazil, Japan, China, and Russia. Focus group data provides the potential to explore interactive data in which meaning is co-constructed by the participants (Wilkinson, 1998). Face to face interviews were conducted with history class teacher and with another ESL teacher who is also the former head of the ESL department. The focus group sessions and the interviews were transcribed and analyzed through qualitative thematic analysis (Marshall and Rossman, 1999). The main theme, “experiences and challenges in sheltered instruction”, emerged from the data and the two sub themes, “student perspective” and “teacher perspective”, emerged under the main theme, in which students and teachers share their personal experiences in sheltered classes. Recommendations were identified that provide important insights into whether sheltered instruction should be part of the educational context and how it should be designed to reach desired goals. In line with the Sheltered Instruction Protocol (SIOP), the results of the study are discussed and evaluated (Short & Echevarria, 1999). The current research also suggests the necessity for professional development workshops for teachers in order to guide them on how to make course content accessible to their learners while also facilitating their academic English skills (Short, 2013).

Providing appropriate access to course content for all students, given the variety of student backgrounds and needs, is difficult. Students learning content through a second (or additional) language have, of course, some serious barriers to overcome. The outcomes of the study will create awareness for providing sheltered instruction for those who are trying to cope with the target language in their new home and also trying to further their education. The equal distribution of benefits (Persson, 2017) in every step of life, including access to education and how sheltered instruction does and doesn't provide appropriate access, prepares a solid ground for inclusive ethics in education.

Link with the theme of the conference: Inclusive classrooms and initiatives

Thematic axis involved:

Experiences and challenges in sheltered instruction - student perspective and teacher perspective

References:

- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Persson, I. (2017). *Inclusive ethics: Extending beneficence and egalitarian justice*. Oxford University Press.
- Short, D. (2013). Training and sustaining effective teachers of sheltered instruction. *Theory Into Practice*, 52(2), 118–127. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770329>
- Short, D. J., & Echevarria, J. (1999). *The sheltered instruction observation protocol: A tool for teacher-research collaboration and professional development*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Wilkinson, S. (1998). Focus Group Methodology: A Review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3), 181–203. <https://doi.org/10.1080/13645579.1998.10846874>

Supporting collaboration in language teacher education: Professional learning initiatives in a French as a second language context

KASZUBA Adam, University of Ottawa

MASSON Mimi, University of Ottawa

ARNOTT Stephanie, University of Ottawa

GRANT Robert, University of Ottawa

FRIESEN Becca, University of Ottawa

Keywords : teacher education, French second language, professional learning, collaboration, autonomy

Abstract :

In Canada, Ministries of Education mandate standards of professionalism that teacher candidates [TC] must achieve during initial teacher education [ITE] (Perlaza & Tardif, 2016). Although these standards are grounded in a discourse of collaboration, in reality, they reinforce vertical power relations between teachers and allow the government to control the professional learning outcomes, decreasing teacher autonomy (Hall & McGinity, 2015; Servage, 2009). For language teachers, professionalism based on externally-imposed standards favours monolingual English-language teaching environments and reproduces exclusionary views towards French as a Second Language (FSL) teachers (Knouzi & Mady, 2014). Research has found that FSL teachers need opportunities to collaborate in learning communities to develop a professional learning practice (Masson, 2018).

To address these issues early in teachers' careers, we piloted a novel ITE course structure which allowed FSL TCs to experiment with autonomous and bilingual forms of collaboration. The project occurred over 2 courses (N = 35) in one academic year and follow-up interviews were conducted (n = 10) with TCs. A thematic analysis revealed that new modes of thinking and performing collaboration emerged in this structure. In particular, using the second language facilitated a relational form of collaboration, which contrasted the mandated forms of professionalism experienced at other moments in the ITE program. Despite the benefits of a relational learning community, this structure also revealed forms of resistance to collaboration, such as limitations in assuming leadership roles. Our findings suggest that creating conditions for autonomy through bilingual collaborative learning opportunities can provide pathways for TCs to resist against neoliberal ways of thinking and being which stem from externally-imposed standards of professionalism during ITE and beyond.

Link with the theme of the conference:

In line with the idea that inclusion involves the personalization of learning pathways, initiatives are needed to explore novel learning pathways which support the professionalization of French second language teachers in Canada. The initiatives analysed in this presentation demonstrate ways to weave inclusionary practices for language teacher candidates into a pre-existing initial teacher education course, and the impact of this practice on their professionalism.

Thematic axis involved :

This presentation aligns with Axis 3 of ISATT 2022.

References:

- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88), 1–21.
- Knouzi, I., & Mady, C. (2014). Voices of resilience from the bottom rungs: The stories of three elementary core French teachers in Ontario. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 62–80.
- Masson, M. (2018). Reframing FSL teacher learning: Small stories of (re) professionalization and identity formation. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity*, 2(2), 77–102.
- Perlaza, A. M., & Tardif, M. (2016). Pan-Canadian perspectives on teacher education: The state of the art in comparative research. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(2), 199–219.
- Servage, L. (2009). Who is the “professional” in a professional learning community? An exploration of teacher professionalism in collaborative professional development settings. *Canadian Journal of Education*, 32(1), 149–171.

Perspective de construction de formations interprofessionnelles en matière d'éducation inclusive

KHEROUFI-ANDRIOT Olivier, Université de Toulouse

KHAMZINA Kamilla, Université Lille

BRASSELET Célénie, Université. Lille

CILIA Federica , Centre de Recherche en Psychologie – Cognition Psychisme Organisations

GUIRIMAND Nicolas, Université de Rouen Normandie

ROSSI Sandrine, Laboratoire de Psychologie Caen Normandie

LEGRAIN Camille, Université.Lille

DESOMBRE Caroline, Université.Lille

Mots clés : éducation inclusive – éthique - travail collectif – formations interprofessionnelles – élèves à besoins éducatifs particuliers

Abstract :

Réalisée dans le cadre du PIA3 « 100% Inclusion, un Défi, un Territoire », cette étude vise à identifier et à comprendre les freins et leviers au déploiement de formations interprofessionnelles favorables à l'éducation inclusive regroupant des enseignant-es et des professionnel-les du secteur médico-social. À cette fin, nous mobilisons les premiers résultats d'une enquête exploratoire de nature qualitative qui s'appuie sur une quarantaine d'entretiens semi-directifs d'enseignant-es et de professionnel-les du secteur médico-social. Ces entretiens ont pour objectif d'identifier, à travers les freins et leviers préalablement cités, les besoins de formation de ces professionnels à la réussite d'une formation interprofessionnelle au bénéfice de l'éducation inclusive. Travailler comme s'engager ensemble de manière effective dans une formation en matière d'éducation inclusive, au-delà d'une simple injonction, ne se prescrit pas. Pour autant certains individus sont susceptibles d'y parvenir mieux que d'autres. Travailler et/ou se former ensemble, relève-t-il d'une éthique fondamentale ? En quoi se former ensemble quand on est enseignant.e ou professionnel.le du secteur médico-social peut contribuer à une éducation inclusive de qualité, d'autant plus que la formation apparaît pour certains comme l'une des conditions de réalisation du paradigme inclusif (Gardou et Plaisance, 2014).

Lien avec le thème du colloque :

Notre hypothèse est que cette enquête peut nous permettre de mieux comprendre les ressorts collectifs de ce qui est qualifié par cet appel à communications d'éthique fondamentale, et d'éducation de qualité inclusive (Kohout-Diaz, 2016, 2018). L'analyse de la dimension éthique quand il s'agit de travailler ou de se former ensemble sera notre objectif (Paul, 2016; Winance, 2016).

Axe thématique concerné : Axe 2 (contextes scolaires dans l'école et hors de l'école)

Références :

- Gardou, C. et Plaisance, É. (2014). Les savoirs des sciences de l'éducation. Dans C. Gardou (dir.), *Handicap, une encyclopédie des savoirs. Des obscurantismes à de Nouvelles Lumières* (p. 289-306). Toulouse, France : Éditions Érès.
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive. Un processus en cours*. Toulouse, France : Éditions Érès.
- Kohout-Diaz, M. (2016). Difficulté de l'éducation inclusive en République tchèque : les besoins éducatifs particuliers, entre défauts et troubles. Dans L. Ibernou et C. Berzin (dir.), 2005-2015 – *Quelles évolutions en matière d'inclusion ?* (p. 201-214). Paris, France : Dunod Éditeur.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions de Boeck.
- Winance, M. (2016). Repenser le handicap : leçons du passé, questions pour l'avenir. Apports et limites du modèle social, de la sociologie des sciences et des techniques, de l'éthique et du care. *Alter*, 10, e1-e13.

Approche multidimensionnelle des entrées dans la scolarisation d'enfants à BEP à partir du volet école de ELFE

KITZMANN Morgan, Institut national d'études démographiques / Université Paris-Sorbonne - Paris IV

ARNETON MéliSSa, GRHAPES – INSHEA UPL

THIERRY Xavier, ELFE, EFS - INED

GEAY Bertrand, CURAPP-ESS – CNRS- UPJV

Mots clés : Besoins particuliers ; école primaire ; Elfe ; France ; méthodologie

Abstract :

Problématique en référence aux débats scientifiques

Depuis les changements de l'organisation de l'école inclusive initiée en France en 2005, les données longitudinales disponibles portent plutôt sur les conditions de scolarisation d'élèves présentant une notification administrative d'une situation de handicap (Arneton & al., 2017). Or les travaux internationaux invitent à considérer de manière dynamique les besoins des enfants, le rôle spécifique des pratiques scolaires et des outils pédagogiques mobilisés par les enseignants (Dochow & Neumeyer, 2021 ; Russell, Ryder, Norwich & Ford, 2015 ; Salla et al. 2016). Sachant que ces éléments sont liés à l'environnement national, disposer de recherches en France est important afin de contribuer aux renforcements ou aux transformations des pratiques scolaires. Cette contribution propose de mobiliser des données françaises collectées de manière longitudinale dans le cadre de l'étude longitudinale française depuis l'enfance (Elfe) lancée en 2011 (Charles et al., 2020).

Méthodologie : terrain, processus, outils, corpus

Reposant sur un échantillon représentatif de 18320 enfants français suivis de la naissance à l'âge adulte, Elfe est la première cohorte française longitudinale de grande envergure. Le volet école s'intéresse aux conditions de scolarisation et aux performances scolaires des enfants. Il s'adresse aussi bien aux enseignants avec un questionnaire qu'aux élèves avec des mesures écologiques des performances en classe (Écalle, Labat, Thierry & Magnan, 2020 ; Fischer & Thierry, 2020). Différentes variables permettent d'investiguer de manière multidimensionnelle les besoins particuliers : aménagements pédagogiques mis en place à l'école, connaissance ou identification par l'enseignant d'un trouble ou d'un besoin particulier de l'élève, écarts aux normes scolaires estimés par l'enseignant, sur- ou sous- performances à des épreuves de type scolaire en plus d'une reconnaissance administrative d'une situation de besoin particulier. Les résultats de l'enquête Elfe-école menée en 2018 à l'âge de la scolarité obligatoire sont mobilisés afin d'étudier la façon dont l'enfant, qu'il soit tout-venant ou en situation de handicap et/ou à BEP, entre dans les apprentissages scolaires. Ces analyses s'inscrivent dans le cadre de la recherche pluridisciplinaire sur les conditions de vie, littéracie et apprentissage de la lecture de la naissance au Cours préparatoire (Lectores – ANR-20-CE28-0015).

Résultats

À 6 ans, entre 2% et 33% des enfants Elfe ont un ou des besoins particuliers en fonction de l'opérationnalisation des BEP considérée. Une attention particulière est portée sur les apprentissages à 4 ans en lien avec la lecture en tant qu'élément prédictif du devenir scolaire. L'appariement entre les données indique que, pour les enfants présentant des besoins particuliers à 6 ans, la scolarisation en maternelle n'a pas le même effet sur les performances scolaires observées que pour les autres élèves.

Lien avec le thème du colloque :

Les résultats invitent à discuter comment les enseignants peuvent s'en saisir pour réfléchir à leurs pratiques. Nous reviendrons sur les enjeux épistémologiques posés par les différentes mesures de besoins particuliers et les écarts qu'elles révèlent entre la perception d'un besoin par l'enseignant et la mise en œuvre administrative d'un aménagement. La prise en compte de différentes variables de l'environnement socio-démographique des élèves en sus des pratiques scolaires et enseignantes questionne l'effet des familles sur l'identification de besoins particuliers.

Axe thématique concerné :

Dans le cadre de l'axe 2, nous illustrerons comment des enseignants en formation complémentaire ont réagi à ces données.

Références :

- Arneton, A., Courtinat-Camps, A., Geay, B. & Bois, C. (2016). Intérêts et limites des suivis de cohorte pour comprendre les situations de handicap de l'enfant, *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 57, 109-119. [doi : 10.3406/spira.2016.994](https://doi.org/10.3406/spira.2016.994)
- Charles, M. A., Thierry, X., Lanoe, J. L., Bois, C., Dufourg, M. N., Popa, R., Cheminat, M., Zaros, C., & Geay, B. (2020). Cohort profile: the French national cohort of children (ELFE): birth to 5 years. *International Journal of Epidemiology*, 49(2), 368–369j. [doi:10.1093/ije/dyz227](https://doi.org/10.1093/ije/dyz227)
- Dochow, S. & Neumeyer, S. (2021). An investigation of the causal effect of educational expectations on school performance. Behavioral consequences, time-stable confounding, or reciprocal causality? *Research in Social Stratification and Mobility*, 71, [doi:10.1016/j.rssm.2020.100579](https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100579)
- Russell, G., Ryder, D., Norwich, B. & Ford, T. (2015). Behavioural Difficulties That Co-occur With Specific Word Reading Difficulties: A UK Population- Based Cohort Study. *Dyslexia*, 21, 123– 141. doi: [10.1002/dys.1496](https://doi.org/10.1002/dys.1496).
- Salla, J. *et al.* (2016). Childhood trajectories of inattention-hyperactivity and academic achievement at 12 years. *European Child Adolescent Psychiatry* 25, 1195–1206. [doi : 10.1007/s00787-016-0843-4](https://doi.org/10.1007/s00787-016-0843-4)

Empowering Ukrainian refugees in Poland by increasing their language skills

KWIATKOWSKI Mariusz, University of Zielona Góra

The article deals with the situation of over two million war refugees from Ukraine. They found themselves in a neighbouring country with a similar culture but without proper preparation and knowledge of the Polish language. The possibility of taking up legal work almost immediately after arriving in Poland allowed refugees to improve their situation and gain a sense of empowerment. Therefore, language education turned out to be their ticket to employment and thus independence. The demand for Polish language lessons turned out to be greater than the possibilities of the educational system. As a result, many spontaneous, bottom-up, alternative initiatives were created to meet the needs.

In this article, I present social practices that emerged to respond to an urgent need from a transformative perspective (Mertens 2009, 2021). Its essence is to direct research and activities towards the expected social change. This approach is in line with a broad systemic understanding of inclusion as the main task of education (Kohout-Diaz, Strouhal 2022). In this case, it is an improvement for groups affected by war, exile and insecurity. It can be said that the ethical principle of inclusion in the case of this category of people will be best achieved by empowering them. The point is for them to function independently and decide for themselves in the shortest possible time. An important aspect of such understood inclusion is correct, positive relations with the host community. My assumption is in line with the postulates formulated by researchers and experts in relation to previous migration crises (Cantle 2008, Betts and Collier 2017, Betts, Pincock and Easton-Calabria 2020). Moreover, this assumption responds positively to the calls of experts formulated in the media in the context of a mass escape from Ukraine (Betts 2022).

In the first part I present the concept's axiological, theoretical, and methodological pillars. In the second part, I describe the situation and specific needs of Ukrainian refugees, emphasising the need to communicate in the language of the hosts. The third part of the article contains a self-research report on activities carried out as part of a bottom-up initiative for refugees in one of the Polish cities. The research material was created as a result of participant observations and interviews with students and other teachers. The interviews focus on the usefulness of Polish language lessons from the point of view of refugee empowerment. The research conclusions relate to three levels - systemic, educational and individual.

Taking into account these three levels, I propose answers to questions about the ways of empowering people affected by the crisis of fleeing the war. Using the material from the interviews, I also indicate various strategies for dealing with the difficult situation of being in a new place due to the war.

Key words: Empowerment, Ukrainian refugees, transformative paradigm, language skills

Autonomisation, réfugiés ukrainiens, paradigme transformateur, compétences linguistiques

Literature

Betts Alexander, Collier Paul (2017), *Refuge: Transforming a Broken Refugee System*, [Penguin Allen Lane](#).

Betts Alexander, Pincock Kate and Easton-Calabria (2020), *The Global Governed? Refugees as Providers of Protection and Assistance*, [Cambridge University Press](#).

Betts Alexander (2022), *The Ukrainian Exodus. Europe Must Reckon With Its Selective Treatment of Refugees*, *Foreign Affairs*, 28.03.2022 www.foreignaffairs.com/articles/europe/2022-03-28/ukrainian-exodus

Cantle Ted (2008), *Community cohesion. A new framework for race ad diversity*, London: Palgrave Macmillan.

Kohout-Diaz Magdalena, Strouhal Martin (ed.) (2022), *Cultures of Inclusive Education and Democratic Citizenship. Comparative Perspective*, Prague: Karolinum Press.

Mertens, D. M. (2009), *Transformative research and evaluation*, NY: Guilford.

Mertens Donna M. (2021), *Transformative Research Methods to Increase Social Impact for Vulnerable Groups and Cultural Minorities*, "International Journal of Qualitative Methods", Volume 20: 1–9.

Acteurs de l'école inclusive : des représentations positives aujourd'hui, engagées et convaincues demain ?

LABORDE Mathieu, Université de Bordeaux

Mots clés : Inclusion, éducation inclusive, enseignants, représentations

Abstract :

Le concept d'inclusion prend de l'épaisseur au sein de nombreux pays occidentaux. Propulsé par la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) avec l'engagement de 92 pays et 25 organisations internationales à œuvrer pour le développement d'écoles plus inclusives, il est perçu « comme une valeur, comme une éthique prônant la justice sociale et la cohésion de la communauté » (Bouquet, 2015). Au cœur de politiques éducatives mondiales, l'école inclusive constitue un enjeu majeur s'inscrivant dans l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) de l'Agenda 2030 porté par l'UNESCO. Au centre de cette évolution de paradigme qui touche l'école comme la société, les acteurs éducatifs tiennent un rôle majeur dans la mise en œuvre de ce « processus en cours » (Kohout-Diaz, 2019). Quelles sont leurs représentations ? Et comment perçoivent-ils ce changement au sein des établissements ordinaires ?

L'objectif de ce travail réalisé sur quatre ans auprès d'acteurs éducatifs français et québécois (enseignants, chefs d'établissements, accompagnants) exerçant dans des établissements du secondaire était de comprendre quelles étaient les représentations de ces personnels à une période où le « virage inclusif » prend de l'ampleur. La méthode quantitative fut privilégiée pour ce projet de recherche avec la création d'un questionnaire permettant de recueillir les représentations de différents acteurs au sein de plusieurs contextes (204 personnels). Celui-ci fut diffusé et complété via le vecteur numérique en pleine pandémie de COVID-19. Le panel comprend des enseignants (35%), chefs d'établissement (34%) et accompagnants (31%), provenant de France (55%) et de la province de Québec (45%).

Les résultats montrent que la majorité des acteurs déclarent avoir des représentations positives de l'inclusion. Ils en reconnaissent son principe de justice sociale. Toutefois, au-delà de cette vision positive, certains acteurs perçoivent encore aujourd'hui l'inclusion comme une injonction. Ils en soulignent les difficultés, les obstacles et ne sont pas toujours convaincus par la mise en œuvre de ce processus. Tout l'enjeu de ce travail de recherche est de réfléchir à la place des acteurs éducatifs sur la politique d'éducation inclusive de demain, pour une mise en œuvre collective, concrète, durable, engagée et non subie, de tous, au sein des établissements scolaires.

Lien avec le thème du colloque :

La communication s'intéresse aux acteurs éducatifs : enseignants, chefs d'établissements et accompagnants, qui participent à l'évolution de l'école inclusive. Dans un contexte où la mise en œuvre effective de l'école inclusive est sujette à des tensions, elle s'inscrit dans une logique où ces acteurs constituent des maillons essentiels de ce nouvel horizon éducatif.

Axe thématique concerné : Axe 3 : des classes et des dispositifs inclusifs

Références :

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards inclusion/integration : A review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 11(3), 15- 25. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015>
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter, European Journal of Disability Research*, 7(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- Kohout-Diaz, M. (2019). L'éducation inclusive, un processus en cours. *Érès*
- Unesco (2021). Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance : de l'engagement à l'action. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378065>

Teachers Supporting Students in Collaborative Ways—An Analysis of Collaborative Work Creating Supportive Learning Environments for Every Student in a School: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland

LAKKALA Suvii, University of Lapland

GALKIENE Alvyra, Vytautas Magnus University

NAVATIENE Julita, Vytautas Magnus University

CIERPIAŁOWSKA Tamara, Pedagogical University of Krakow

TOMECEK Susanne, University College of Teacher Education Vienna

UUSIAUTTI Satu, University of Lapland

Keywords: co-teaching; comparative research; inclusive pedagogy; interprofessional teamwork; educational policies

Abstract:

Many studies have highlighted the importance of community and cooperation in inclusive education. However, traditionally, teachers are trained to manage their classes alone. Along with the aspirations of inclusive education, there is high pressure to develop school cultures that are more communal and to reorient school personnel's work, making it more collaborative, in order to meet the diverse needs of all students. In this research, we explored and compared the collaborative ways in which teachers supported their students in four schools in Austria, Finland, Lithuania, and Poland in heterogeneous classes. As a conceptual framework, the research utilized theories of interprofessional teamwork. The researchers applied a theory-led thematic analysis to the research data. The main findings indicate that collaborative action needs to be an essential part of teachers' work in an inclusive school. The schools and teachers implemented both proactive and reactive ways of constructing an inclusive pedagogy when they supported their students.

Link with the theme of the conference:

Our empirical research fits the conference theme of introducing supranational frameworks of inclusive education. This multiple case study makes a transnational comparison of four European schools and their teachers' collaborative practises by which students with diverse needs are supported. This research brings to the fore the awareness of the collaborative and multiprofessional characteristics of inclusive pedagogy within the frames of each country's specific national contexts.

Thematic axis involved:

1 & 3: Teachers' new forms of professionalism, comparing school cases and their educational policies.

References:

- Edwards, A. (2011). Building Common Knowledge at the Boundaries Between Professional Practices: Relational Agency and Relational Expertise in Systems of Distributed Expertise. *International Journal of Educational Research*. 50(1), 33–39.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future of educational change*. Corwin.
- Rose, J., and B. Norwich. 2014. Collective Commitment and Collective Efficacy: A Theoretical Model for Understanding the Motivational Dynamics of Dilemma Resolution in Inter-Professional Teamwork. *Cambridge Journal of Education*. 44(1), 59–74.

Apprendre à coopérer en EPS, une visée inclusive au service de l'égalité filles – garçons.

LE BRIQUER Yannick, Université de Bordeaux - INSPE

LEGRAIN Pascal, Université de Bordeaux

LAFONT Lucile, Université de Bordeaux

Mots clés : Situation complexe – Coopération – Cohésion – Compétition

Résumé:

Problématique en référence aux débats scientifiques

Parce qu'elle s'appuie sur des activités sportives sensibles aux comparaisons sociales, l'Education Physique « s'inscrit comme une discipline scolaire singulière vis à vis de la construction du genre » (Bréau, Couchot-Schiex, 2020, p.103). Fondé sur une conception socioconstructiviste du développement (Vygotski, 1934), un dispositif d'enseignement par situation complexe (ESC, Le Briquer, 2017) reposant sur l'articulation récurrente d'une situation complexe (SCO) et des situations ciblées (SCi) a nourri le vivre ensemble au sein d'équipes mixtes de travail. L'étude a comparé les effets du dispositif coopératif (Johnson et Johnson, 1989) sur les performances motrices, les cognitions et le sentiment de cohésion des élèves, comparativement aux effets d'un format individuel pendant les phases d'entraînement en SCi.

Méthodologie

Durant douze séances de natation, soixante-cinq élèves (22 filles et 43 garçons), (*M* âge= 12,7 ans) ont été répartis dans deux conditions d'apprentissage, « interactive » VS « individuelle ». Lors des mesures répétées effectuées en SCO, les équipes mixtes s'engageaient pour établir un score collectif dans un contexte coopératif puis compétitif. Par un partage de ressources complémentaires au service d'acquisitions motrices au sein de la condition interactive, on pouvait s'attendre à ce que les filles en infériorité numérique au sein des groupes, manifestent un sentiment de cohésion opératoire et social proche de celui des garçons en fin de séquence d'apprentissage comparativement aux scores des filles de la condition individuelle. Les données prélevées sur la cohésion (Eys, & al., 2009) ont été analysées en relation avec les variables motrices: (a) performance chronométrique, (b) nombre de coups de bras sur chaque sprint.

Résultats

Les résultats portant sur l'activité motrice des élèves et sur les scores de cohésion opératoire et sociale montrent que l'apprentissage en condition interactive a profité aux élèves, plus particulièrement aux filles lors de l'expérience compétitive et de façon durable. Ces résultats alimentent opérationnellement les principes de l'école inclusive où « vivre ensemble » et « apprendre ensemble » se répondent.

Lien avec le thème du colloque :

Cette communication fait état d'une expérimentation menée en situation de classe portant sur l'examen d'un dispositif pédagogique coopératif dans une activité sportive compétitive quant à sa capacité de façon complémentaire à (a) enrichir chez des élèves de niveaux et de sexes différents leur sentiment de cohésion opératoire et social (b) développer de façon optimale, leurs potentialités motrices telle que le préconise l'éducation inclusive (UNESCO, 2017)

Axe thématique concerné :

Axe 3: Des classes et des dispositifs inclusifs : éthiques de l'acte pédagogique.

Références :

- Bréau, A. & Couchot-Schiex, S. (2020). L'éducation physique inclusive : pourquoi et comment ? In V. Lentillon-Kaestner (Ed.) *Penser l'Education Physique autrement*. Edition: Louvain-La-Neuve, Belgique : EME éditions pp. 123-142
- Eys, M.A., Lougheed, T.; Bray, S.R.; & Carron, A.V. (2009). Development of a Cohesion Questionnaire for Youth: The Youth Sport Environment Questionnaire. *Kinesiology and Physical Education Faculty Publications*, 3.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition, theory and research*. Minneapolis : Interaction Book compagny.
- Le Briquer, Y. (2017). *L'apprentissage par situation complexe en EPS au collège, rôle de la coopération et de la compétition en natation de vitesse chez des élèves de 5^{ème}*. Bordeaux : thèse de Doctorat, 2017. Université de Bordeaux.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.

Building ethical research relations in a study group on social justice and inclusive pedagogies

LO Margaret M., independent scholar

Keywords : social justice, participatory research, funds of knowledge

Abstract :

Humanising relationships are at the centre of critical research on teaching and teacher education for social justice and inclusion. Yet dominant research approaches typically place the researcher and researched in a hierarchical relationship, with the researcher positioned as the locus of knowledge and afforded the privilege and power to collect stories of oppression from participants, for commodification by neoliberal academia (Tuck & Yang, 2014). This presentation reports on a research project which explicitly challenged mainstream hierarchical research relationships through the theory and practice of 'funds of knowledge' (González et al., 2005). A funds of knowledge approach positions research participants as active agents in cultural and knowledge production. One practice central to this approach is the *study group*. The study group evokes a sense of place and belonging for participants to explore systemic oppression in education, discover community assets and develop responsive pedagogies. In their efforts to be collaborative and dialogic, study groups can also model inclusive classroom practices.

The study was a participatory research project working at the nexus of teacher education, schools and communities to develop culturally responsive, socially just and sustainable pedagogies for teaching and learning English in high-poverty primary and secondary schools in Hong Kong. 3 teacher educator-scholars (including myself), 6 undergraduate student-teachers, and 4 in-service teachers participated in the project. The project team held 20 study group meetings over 6 months, which were recorded, transcribed and qualitatively analysed drawing upon discursive psychology (Wetherell et al., 2001) to understand how the study group community developed, what processes enabled collaborative relations of power (Cummins, 2000) and what complexities arose.

Three elements emerged that were key to the process of our study group. Firstly our meetings centred on group members' experience, both collective and individual. How we negotiated self-other relations was also significant, sometimes involving repositioning ourselves within the interaction. Finally, related to self-other relations, our stance on professional knowledge and knowing was often challenged. Over time, the study group developed a discourse of 'unknowing' (Todd, 2003), fruitful for social justice inquiry. These findings suggest the importance of aligning research relations with the humanising goals of social justice education, and the need for spaces of belonging for teachers and researchers in neoliberal times.

Link with the theme of the conference:

This paper aligns with the conference theme of inclusive ethics in teacher education, reporting on the exploration of ethical research relations in a participatory research project involving teachers, teacher educators and schools. The paper proposes the *study group* as a collaborative community to practice and explore inclusive ethics in education.

Thematic axis involved:

Axis 2, collaborative and participatory research in teacher education

References:

- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Routledge.
- Todd, S. (2003). *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. SUNY Press.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2014). R-words: Refusing research. In D. Paris & M. T. Winn (Eds.), *Humanizing research: Decolonizing qualitative inquiry with youth and communities* (pp. 223-248).
- Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. J. (Eds.). (2001). *Discourse as data: A guide for analysis*. Open University Press and Sage.

Teaching 'how' to teach. A challenge for teaching and research

MACCARIO Daniela, University of Turin

Mots clés : pre-service teacher education- classroom management- teaching skills- didactic mediation- video-training and research

Abstract :

The study of teaching as a vocational action is a field of investigation aimed at increasing the knowledge base for an informed and potentially effective exercise of educational decision-making, in relation to the needs of teacher training. Among others, the theories of educational intervention and didactic mediation (Lenoir 2017; Damiano, 2013) and the theoretical approach of "activity analysis" (Barbier, 2017) indicate the recognition and activation of the "other's possibilities of activity" as a critical component of a teacher's professional training. It is a matter of being able to "launch-start" the learner's activity, proposing pragmatic and productive involvement, in relation to epistemic involvement. Teacher-student "co-activity" is a fundamental dimension that allows moving from knowledge recommended for educational purposes to learned-reconstructed knowledge, which transforms into an inner resource of those who are stimulated to learn. This requires the teacher to be able to read clues about the ongoing constructive process and to take action, when it seems necessary, to facilitate it. Especially at this level, dimensions come into play that also have to do with the intrinsic ethical and value-related and communicative-relational nature of educational action. In connection with these assumptions, with the aim of promoting the acquisition of professional skills to support the educational success of pupils based on a logic of educational personalization (Tomlinson, 2014) and inclusion, exploratory research was carried out with the aim of identifying and analysing the teaching practices of female students in the final year of the Degree Course in Primary Education Sciences at the University of Turin. The investigation concerned a sample of 25 students attending the teaching of General Education-Classroom Management (2019-20) on an educational pathway based on a competency-based workshop approach which included a work phase in a school setting (conducting and video-documenting a lesson; video-documenting an "expert" lesson) and activities of video-analysis in the workshop. The body of work accomplished consists of 25 videos, with their self-analysis sheets starting with a comparison with theoretical reference frameworks and expert "video-models". The material was subjected to content analysis according to a theory-driven approach, with the aim of identifying and cataloguing recurrent patterns of action (Maccario, 2014). The analysis confirms the management of educational interaction supporting learning is a critical node in the acquisition of class management skills, especially as regards the tendency to "diagnose" and "try to see and hear things as the other sees and hears them".

Lien avec le thème du colloque :

The study aims to acquire knowledge bases to develop innovative strategies for training future teachers in class management, with particular reference to the dimension of "helping to learn", a key lever for creating inclusive class settings. A prerequisite of the research is that it is a central core of the didactic-educational competence of the teachers, which has to do with the intrinsic ethical and value-related nature of teaching.

Axe thématique concerné :

3 – Inclusive class management and "responsive" teaching : what teacher training?

Références :

- Barbier, J.-M. (2017). Agir sur l'activité d'autrui/ Agir sur sa propre activité. In Barbier, J.-M., Durand, M. (Eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp.533-561). Paris: PUF.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Lenoir, Y.(2017). *Les médiations au coeur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique*. St.Lambert, QC: Cursus Universitaire.
- Maccario, D. (2014). La ricerca APrEd sul supervisore di tirocinio. Metodologia ed evidenze. In Maccario, D., *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti : il caso di Torino* (p.91-115). Franco Angeli: Milano.
- Tomlinson, C-A. (2014). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria VA- USA: ASCD.

Interactions entre élèves allophones et francophones en EPS pour favoriser l'inclusion dans un Lycée

MARTIN (Jourdan) Liza., Université de Bordeaux

ESCALIÉ Guillaume. Université de Bordeaux

DARNIS Florence, Université de Bordeaux

Mots clés : Pédagogie inclusive- Coopération - Allophonie- Interactions dissymétriques- Education Physique et Sportive

Inclusive Pedagogy – Cooperation- Allophonia – Assymetric interactions – Physical and Sports Education

Abstract :

Problématique en référence aux débats scientifiques : il s'agit ici d'interroger la pertinence d'un dispositif en EPS plaçant en interaction et partenariat des élèves allophones non-inclus et des élèves francophones d'une classe ordinaire. Mesurer les effets de ce dispositif pédagogique sur les acquisitions motrices, langagières, cognitives et sociales, des élèves enrôlés.

Cette étude vise à évaluer les effets d'un dispositif mettant en interaction et partenariat ? des élèves francophones d'une classe « ordinaire » de seconde et des élèves allophones non-inclus, dans une séquence de sport collectif en Education Physique et Sportive (EPS). Le caractère inclusif de cette démarche se situe dans la possibilité offerte à des élèves EANA (Elèves Allophones Nouvellement Arrivés) peu scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine et regroupés dans une classe spécifique sans inclusion, et des élèves francophones de classes traditionnelles, de se rencontrer. L'intérêt particulier réside donc dans l'opportunité de faire travailler ensemble des élèves qui n'ont pas l'habitude d'interagir entre eux, de permettre à des adolescents d'origines, de cultures différentes de se connaître, d'apprendre à s'accepter, se respecter, à travers la pratique physique partagée, la coopération en direction de buts communs. En termes d'ingénierie, le dispositif repose sur la mise en place de dyades associant un élève allophone et un élève francophone. Ces dyades peuvent être considérées comme doublement dissymétriques, à la fois sur le plan du niveau de langue (l'élève francophone étant plus avancé que l'élève allophone), ainsi que sur le plan moteur (l'élève allophone étant cette fois-ci plus avancé que l'élève francophone). Le choix de cette forme de travail est consolidé par les travaux menés à partir d'une approche socioconstructiviste des acquisitions (Vygotsky, 1934 ; 1985) et mettant en évidence l'intérêt de ces procédures pour construire des compétences aussi bien motrices (Darnis, 2019) que méthodologiques et sociales (Escalié & Legrain, 2020). En EPS, des études ont plus particulièrement mis en évidence les bénéfices de l'apprentissage coopératif sur l'acceptation des élèves à besoins particuliers par leurs pairs ordinaires (André, Louvet et Deneuve (2013). Ainsi, 12 dyades fixes, de même genre, sont constituées pour travailler pendant cinq leçons en handball. Les deux premières leçons sont consacrées à la réalisation d'une situation aménagée de surnombre offensif, avec alternance des rôles attaquants/ défenseurs ; un temps de débat d'idées a lieu après chaque passage en attaque, en utilisant un bâton de parole afin d'encourager l'élève allophone à s'exprimer et de répartir les échanges langagiers. Des matchs à thème, alternant temps de jeu et temps de débats inter-équipes relatifs à l'organisation tactique, se déroulent lors des trois autres leçons. Les effets de ce dispositif sont mesurés sur les acquisitions motrices de l'ensemble des élèves, à partir d'une grille co-construite avec un enseignant d'EPS spécialiste de handball, ainsi que sur les acquisitions langagières spécifiques des élèves allophones à travers un questionnaire de vocabulaire. Des entretiens sont également menés auprès de l'ensemble des participants pour identifier leur degré de satisfaction à travailler ensemble et l'évolution potentielle de leur sentiment d'inclusion.

Lien avec le thème du colloque : Nos travaux concernent les pratiques pédagogiques au service de l'inclusion scolaire Il s'agit de contribuer à une éducation inclusive, en élaborant et proposant aux enseignants d'EPS des dispositifs innovants potentiellement porteurs de progrès chez des élèves allophones ainsi que des élèves francophones ; l'enjeu majeur consiste à développer un climat de confiance et d'entraide entre élèves issus de cultures, origines ethniques, de milieux différents, d'utiliser la diversité comme un levier d'apprentissage et de lien social.

Axe thématique concerné : Axe 3 : Des classes et des dispositifs inclusifs : éthiques de l'acte pédagogique.

Références :

- André, A., Louvet, B. & Deneuve, P. (2013). Cooperative learning, risk-taking and inclusion of pupils with learning disabilities in physical education. *British Educational Research Journal*, 39(1), 677-693.
- Darnis, F. (2019). Note de synthèse HDR Darnis : Approche socioconstructiviste en didactique de l'EPS. Une analyse des sociogenèses.
- Escalié, G., & Legrain, P. (2020). Coopérer pour apprendre : un levier pour construire une école inclusive ? *Spirale*, 65(2) 77-88.
- Vygotsky, L. 1985 [1934]. *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.

The effects of pandemic on the education of an Autism Spectrum Disorders' child.

MEGUINS Rosimê, Universidade Federal do Pará

Keywords : Remote Teaching. Autism Spectrum Disorder - ASD. Inclusive education. Virtual Resources' Advantages and Disadvantages.

Abstract : Since the COVID-19 pandemic was declared in Brazil on March 20, 2020, face-to-face educational activities have been suspended and schools have had to find alternative ways to promote education during the health crisis. Remote teaching was the model adopted, which caused changes in the pedagogical process that included the use of technologies and languages that it requires. How virtual teaching with the use of digital media and equipment - cell phones, tablets and computers - affected the child's motivation, reasoning and handwriting process? The pandemic's effects on the education of a child with Autism Spectrum Disorders using remote teaching is the object of this Case Study. The objective was to analyze the positive and negative consequences of this type of teaching on student learning. The data obtained through semi-structured interviews with the parents revealed the facilities and difficulties they faced in monitoring the child over two years, 2020-2021. The visual format aroused the autistic child's interest, but it was not accompanied by adaptation of the material that could improve his learning. The pedagogical model centered on objective questions with multiple-choice answers had contributed to a drop in student performance when discursive answers were requested upon returning to face-to-face classes. The almost exclusive use of textbooks without curricular adaptations was the relevant factor for the drop in the quality of the child's learning, since parents didn't feel capable to deal with it. This led to the child having a mediator in classroom again, which he had not using since the year of 2019. Vygotsky was the theoretical support used to understand that multiple-choice direct answers should not be used exclusively, but in conjunction with other types of activity in which reasoning involves the need to understand the content so that the student can provide explanatory answers. In this way, the school can use virtual education as an auxiliary instrument in the classroom, expanding learning possibilities. Once meaningful learning is what teachers seek promote to all students, the special child should benefit.

- Link with the theme of the conference:

From the perspective of inclusive ethics, we can only conceive meaningful education for all people, with or without disabilities. This requires knowledge of pedagogical practices that take into account the differences existent in the school environment. Research will be of fundamental importance for this to occur. Schools need to listen to parents who have accompanied children with ASD, to know the difficulties faced to devise effective alternatives to overcome them.

- Thematic axis involved:

Third axis is the student and teacher perspective, the role that inclusive education needs to assume.

- References:

Coping with COVID-19. Remote Learning for Students with Autism Spectrum Disorder. Autism Training and Technical Assistant Project. Illinois Center for Specialized Professional Support. Illinois State University. College of Education. https://autismcollegeandcareer.com/images/pdf/Remote_Learning_for_Students_with_ASD_COVID-19_NM.pdf

Debra, R. (2020) Debate: Remote learning during COVID-19 for children with high functioning autism spectrum disorder. *Child and adolescent mental health*. 25(4), 263-264. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/camh.12425>

Oliveira, A. F. T.; Barcelos, C.S.; Vasconcelos, R.P.M.; Luna, P.C.C.; Neves, B.A.R.; Oliveira, M.S.; Dias, F.M.A.; Santos, F. M. (2021) Da sala de aula às aulas remotas: um percurso cognitivo-afetivo em época de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, 7(2), p.18718-18732 . DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv>

Vygotsky, L. S. (2011) A defectologia e o estudo de desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 37(4), 861-87. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>

Vygotsky, L.V. (2003) *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Professional training through Augmented Reality: A systematic Literature Review

MENA Juanjo. University of Salamanca

PÉREZ CALVO Esperanza. University of Salamanca

Keywords : Augmented reality, Teacher Education, SLR, Digital technologies for education

Abstract :

The practicum is one of the fundamental subjects for an optimal learning of future teachers (González-Sanmamed, 2011). However, there are few technological initiatives that favor such learning for undergraduate students in Early Childhood and Primary Education (Márquez, Garrido & Moreno, 2006).

In the present study, a Systematic Literature Review (SLR) is carried out to find those published research works that are related to the use of Augmented Reality (AR) in the training of professionals, especially in teachers. Based on the overarching objectives of the ERASMUS+ project entitled Digital Practicum 3.0 Exploring Augmented Reality, Remote Classrooms, and Virtual Learning to Enrich and Expand Preservice Teacher Education Preparation (2020-1-ES01-KA226-HE-096120), the ultimate purpose is to assess whether the use of this resource favors learning and expertise.

The methodology of this study followed the systematic review (SLR) model based on Kitchenham, Budgen and Brereton (2015) that consists of the following steps: (1) establish search terms, (2) search string, (3) criteria inclusion/exclusion; (4) analysis. To obtain optimal results we followed a search refinement approach based on the quasi-gold standard according to SLR consisting of recognizing the need for this review, then performing automated searches, evaluating the studies found and data extraction.

Generic terms have been used to guarantee the greatest possible coverage of related research works, being "Augmented Reality" and "Teacher Education" the search keywords in the Science Direct, WOS and SCOPUS repository, finding a total of 2,504 results, of which we filtered 187 articles in a first review, leaving 85 total research works in a second review with more rigorous filters. The exclusion criteria were:

- Discard all documents published before 2012.
- Discard those documents that do not revolve about education: primary, secondary or training education for future university teachers
- Discard those documents that do not talk about the use of augmented reality in the field of education.
- Discard conference papers, dissemination papers, and systematic reviews.

In this review we have mainly found research that uses augmented reality in the training of future medical professionals, as well as engineers and farmers. Similarly, exploratory research has been observed on Augmented Reality (AR) in primary and secondary education, being a minority those who do research about future teachers' training. However, despite not many articles address AR as it is an emerging technology, all of them report learning improvements when use it as educational resource, they also focus on two of the AR components, being those with markers (based on image recognition) and without markers (based on the user's location) the most utilized.

The present SLR allows expanding knowledge about the use of AR in professional training processes. It is noteworthy how in the educational field the use of this resource is limited, given the scarcity of studies.

Most benefits are put forward at a theoretical level about the use of this resource in teacher education, but it seems necessary to subject it to scrutiny to empirically verify whether it favors learning and arouses student teachers' interest and motivation.

The search for evidence on the educational use of this tool is as important as having technical expertise.

Link with the theme of the conference:

This systematic review of the literature investigates the use of augmented reality in education, with the main objective of acquiring greater knowledge about this new methodology to be able to approach it in an optimal way in future education. This purpose aligns with one of the objectives of sustainable development "Guarantee access to quality education for all under equal conditions and promote learning opportunities throughout life". Therefore, and along the same lines as the conference, it seeks to promote deeper understanding of the teaching process regarding the use of augmented reality as an educational resource in the classroom for future teachers.

- Thematic axis involved:

The present SLR topic is recognized in the conference axis number two since it is focused on school contexts, on teaching and training, and in the case of this SLR the articles are strictly selected under the scope of the educational field: primary, secondary, higher and tertiary education.

- References:

González-Sanmamed, M. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente Practicum in the learning of teaching professionaels. Educacion.Es. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf

Kitchenham BA , Budgen D. , Brereton P. (2015). Ingeniería de software basada en evidencia y revisiones sistemáticas (Vol. 4) Prensa CRC.

Márquez, A.M.; Garrido, Mº.T. y Moreno, Mº.C. (2006). La innovación tecnológica en la enseñanza universitaria: análisis de un caso de utilización de foro y chat. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 5 (1), 31-57 [http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_1.html]

Enfants migrants à l'école : entre inclusion et hospitalité

MOTHEs Patricia, ICT , CERES, LIRFE, UMR EFTS

Mots clés : enfants migrants, bricolage de l'enseignant, inclusion,

Abstract :

Accueillir dans sa classe un enfant migrant n'est pas anodin. En France, la loi stipule que les enfants arrivant de l'étranger, dans la mesure où ils sont mineurs, doivent être scolarisés, mais rien n'est dit sur la formation des enseignants à cet accueil, ce qui peut laisser une grande part à la capacité d'adaptation et de bricolage (Hébert, 2014) de l'enseignant (Ebersold & Armagnague-Boucher, 2017). Nous interrogeons en quoi ce défaut de formation questionne le concept d'inclusion : à quelles conditions considère-t-on que l'inclusion est réussie ? Dans le cas des enfants migrants, s'agit-il uniquement de résultats scolaires ? Ou doit-on considérer l'inclusion comme un processus plus large ? A un moment où le concept d'inclusion nous semble un peu galvaudé par l'institution, nous utilisons le concept d'Hospitalité (Derrida, 1995 éd .2021) pour redessiner les contours de l'accueil des enfants migrants à l'école et les enjeux de tension inhérents. Notre travail se fonde ainsi de la sociologie clinique (De Gauléjac, 2007) pour tenter de décrire et comprendre les processus en jeu dans cet accueil.

La méthodologie procède d'analyses croisées d'un corpus multiforme, composé à la fois d'entretiens cliniques conduits avec de jeunes migrants (quant à leur rapport à la scolarisation) et des enseignants d'UPE2A (quant à leur pratique professionnelle), de questionnaires interrogeant les ressentis et difficultés des enseignants qui accueillent des enfants migrants dans des classes dites « ordinaires », et d'un état de l'art des plus récents travaux concernant la scolarisation des enfants migrants. Les données sont donc à la fois invoquées, provoquées et suscitées (Van Der Maren, 2003), et subissent un traitement croisé afin de faire sens par entrée en résonance.

Les résultats, en ce qu'ils mettent en lumière les tensions inhérentes à la situation d'inclusion en ce qui concerne les enfants migrants, tendent à dessiner les contours d'une éthique de l'inclusion qui puisse faire formation pour les enseignants et professionnels accueillant ces enfants .

Lien avec le thème du colloque :

Le champ de l'inclusion, généralement associé aux questions liées aux handicaps, est fortement investigué par les recherches en sciences de l'éducation. Cependant, la question de l'éthique reste souvent implicite ou inexplorée. Nous explorons ici une zone sombre de la réflexion autour de l'école inclusive, celle de l'accueil des enfants migrants. Nous en évoquons les éléments pragmatiques liées aux pratiques professionnelles, et soulevons des éléments éthiques et relatifs aux processus inconscients en jeu dans cette confrontation à l'autre, chez les enseignants.

Axe thématique concerné : axe 3

Références :

- Armagnague, M. ; Cossée, C. ; Mendonça Dias, C. ; Rigoni, I. ; Tersigni, S. (dir.) (2021). Les enfants migrants à l'école. éd. Le bord de l'eau
- de Gauléjac, V., Hanique, F. & Roche, P. (2007). *La sociologie clinique*. Toulouse: Érès.
- Derrida, J. (2021) Hospitalité . Séminaire 1995-1996. Ed Seuil – bibliothèque Derrida
- GOÏ C. & HUVER E., 2013, « Accueil des élèves migrants à l'école française : posture, représentations, pratiques ségrégatives ou inclusives ? », *GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne* n° 21, pp. 117-137.
- Hébert, F. (2014). Le bricolage éducatif : le comment et le pourquoi. In Hébert, F. Chemins de l'éducatif (pp. 65-78). Paris: Dunod.

Specialist Teachers of Mathematics- A Primary Perspective from England

MAJID Nasreen, University of Reading

GOODWYN Andy, University of Bedfordshire

Keywords: Mathematics, Specialist, identity, career, England.

Abstract:

This study investigated the need for mathematic specialist teachers within primary schools in England.

Most newly qualified primary teachers in England are generalists.

It is not only the lack of opportunities that can prevent teachers from training as mathematics specialists. It has been found that a large proportion of primary teachers' experience 'maths anxiety' due to their own educational experiences with mathematics (Haylock & Manning, 2019).

(William, 2008, p. 3) recognised in his review of mathematics teaching in primary school that "mathematics is a demanding subject at primary level, where the practitioner delivers a broad and challenging mathematics curriculum." (Shulman, 1987) highlights that it is only through meaningful professional learning opportunities that teachers can evolve from a novice to an expert.

It has been found that many primary mathematics specialists stumble into the role of developing mathematics, Majid (2021) calls these individuals 'accidental mathematicians'. Mathematics chooses them as opposed to them choosing mathematics. Many develop their knowledge and confidence through an increased time dedicated to professional learning opportunities during their careers (Ibarra, 2004).

The research suggest that in addition to taking on leadership roles in mathematics to develop their knowledge and understanding, they also see the leadership of a core subject supporting their career progression (Majid, 2021).

The research adopted an interpretative, mixed method approach to capture the lived experiences of the participants, who were established Primary Mathematics Specialists. Data were collected in two stages. First, through a survey questionnaire, and second, through an interview. A total of 90 responses were gathered through the survey questionnaire. A total of 9 teachers were interviewed and the data from the interviews were analysed to develop themes and codes within the data set.

Participants for the study were all in a mathematics leadership role within their school in England. The survey investigated how the participants saw their role, why they chose their position and their opinions regarding how mathematics is implemented within the primary school setting. The concept of a teacher's personal and professional identity was considered to see how they may affect someone's ability to fulfil their role as a specialist.

The findings suggest the following:

- Teachers build their professional identity over time, throughout their careers.
- Identity constructs are complex and do not happen overnight.
- The shaping of identity through a mathematics specialism acts as a career steppingstone, helping teachers achieve higher leadership roles.
- Tensions with other colleagues within the school can arise as the primary mathematics specialists realign to their newly formed leadership roles.
- All participants were very aware of their identity as a specialist and their role in implementing mastery of mathematics.
-

Link with the theme of the conference:

Mathematics continues to be seen by many primary teachers as a they 'dread'. By understanding how generalist primary teachers become primary mathematics specialist, even though they may have struggled with the subject during their own schooling, will help shape an understanding the debate for specialist teachers in primary schools in England. This work builds on inclusive practices of supporting generalist primary teachers becoming primary mathematics specialists

Thematic Axis Involved:

Identity, Primary Mathematics Specialists, Career Trajectories, Continued Professional Development.

References:

- Haylock, D., & Manning, R. (2019). *Mathematics Explained for Primary teachers* (6 ed.). London: Sage.
- Ibarra, H. (2004). *Working identity: Unconventional strategies for reinventing your career*: Harvard Business Press.
- Majid, N. (2021). *The developing professional identity of Primary Mathematics Specialist Teachers [PMaSTs]; how primary teachers' biographical processes and experiences shape their new professional identities and career trajectories*. (EdD). University of Reading Reading, UK. (97144)
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- William, P. (2008). *Independent Review of Mathematics Teaching in Early Years and Primary Settings*. Retrieved from Nottingham:

Teachers' and pupils' perceptions of climate change

MAJID Nasreen, University of Reading

Keywords : Climate change, sustainability, eco-anxiety, confidence

Abstract :

Main issue in reference to scientific debates:

The term climate change has appeared regularly in news reports in recent years. It was the focus of a major UN conference in Glasgow in autumn 2021. Its significance is such that there is a proposal to put forward the term 'Anthropocene' for the current geological epoch which is being shaped by half a century of climate and environmental changes, combined with a longer history of political and economic changes.

But what exactly do we mean by climate change and why is it important in education?

This study aimed to understand teacher and pupil perceptions on climate change. The study captured both teacher and pupil knowledge and understanding of the climate crisis.

A predominately qualitative approach was adopted for the data collection to explore issues of climate change, in depth, with participants. However, some data was also gathered in a quantitative approach to consider time constraints experienced during the Covid Pandemic.

Methodology:

The data was collected with two groups of participants. Firstly, a pupil survey was designed, with the use of imagery, to capture pupil perceptions and understanding of climate change. The survey was aimed to frame pupil knowledge, attitudes and values towards climate change, their feelings towards climate change and their personal involvement in taking action to address climate change.

The teacher survey sought to understand primary teachers' knowledge and understanding of climate change, how they currently teach climate change issues. The teachers were asked about training they have received to teach the subject.

The pupil questionnaire was trialled in one school with three classes from upper key stage 2, totalling 43 pupils.

Results:

The findings suggest the following:

- Teachers lack confidence in teaching climate change, especially explaining the science from key documents such as the IPCC reports (IPCC;, 2021)
- Many teachers taught climate change in either science or geography, so there was not a cross curricular, systems approach (AHE, 2021) to its delivery.
- There was a lack of professional learning opportunities to develop expertise in climate education for teachers, e.g., although teachers knew that climate change was creating huge inequities across the world, they lacked confidence in developing pupil understanding of aspects such as climate justice through structured frameworks such as the Sustainable Development Goals (UNESCO, 2017).
- Teacher knowledge was developed independently through their own reading on the subject.
- Teachers provided clear details on pupils experiencing eco-anxiety and thus a concern for their wellbeing (Walshe, Moula, & Lee, 2022)
- Overall, pupils had a clear understanding of what was happening in the images viewed and were able to articulate their views. A key factor that was captured in the pupil survey was their anxiety around the changing climate and feeling helpless.
- Pupils were able to provide individual actions that they could do to build a more sustainable future, (Dunlop et al., 2022).
-

- Link with the theme of the conference:

This paper aligns with the principal theme of the conference as it addresses the most prominent and pertinent issue facing all aspects of our lives. The climate crisis is an ethical issue linked to the effects that the change in global temperatures is having on nations across the world. As educators, we must equip ourselves and the next generation with tools to support the development of sustainability skills to tackle the climate crisis together.

- Thematic axis involved:

Climate change, teacher knowledge, eco-anxiety, sustainability, confidence.

- References:

- AHE. (2021). *Education for Sustainable Development Guidance*. Retrieved from <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/education-sustainable-development-guidance>
- Dunlop, L., Rushton, E. A. C., Atkinson, L., Ayre, J., Bullivant, A., Essex, J., . . . Wood, L. (2022). Teacher and youth priorities for education for environmental sustainability: A co-created manifesto. *British Educational Research Journal*, n/a(n/a). doi:<https://doi.org/10.1002/berj.3803>
- IPCC;. (2021). *Climate Change 2021 The Physical Science Basis Summary for Policymakers* Retrieved from https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_SPM_final.pdf
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: learning objectives*. . Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/>
- Walshe, N., Moula, Z., & Lee, E. (2022). Eco-Capabilities as a Pathway to Wellbeing and Sustainability. *Sustainability*, 14(6), 3582. Retrieved from <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/6/3582>

Représentations sociales des enseignants sur la scolarisation des enfants en situation de handicap au Burundi

NSHIMIRIMANA Révérien ; Université de Bordeaux Sous la Direction de Jacques Mikulovic

Mots clés: handicap, enfant en situation de handicap, besoin éducatif particulier, école inclusive, représentation sociale

Résumé

L'évolution conceptuelle du concept handicap vers « situation de handicap » ou « besoins éducatifs particuliers » a influencé des transformations éducatives envers les enfants en situation de handicap (ESH). Parallèlement, les représentations sociales se sont avérées comme moteur d'orientation des politiques éducatives. Actuellement, la perspective inclusive est appliquée dans des contextes nationaux, mais avec de grandes variations. Au Burundi, les ESH ont fait objet d'exclusion du système éducatif depuis un certain temps. Par la suite, ils ont été scolarisés dans des institutions spécialisées. Et c'est depuis 2010 que le Burundi s'est engagé dans la perspective inclusive.

Cet article permet de comprendre les représentations sociales des enseignants des écoles ordinaires afin de contribuer à la réussite de l'éducation inclusive. Pour y arriver, nous sommes parti de cette question: Comment les enseignants des écoles ordinaires se représentent-ils la scolarisation des ESH dans le milieu éducatif burundais ? Et la réponse provisoire était : « En l'absence des dispositifs de formation relatifs à la gestion d'une classe inclusive, les enseignants des écoles ordinaires expriment leurs craintes, voire leurs grandes inquiétudes à recevoir les enfants en situation de handicap dans leurs classes ».

Cette étude a été menée auprès de 138 enseignants des écoles ordinaires du Burundi dont 53,6 % de femmes. Les données collectées par questionnaire ont été traitées sous SPSS. Le pré-test dont l'objet était d'évaluer l'efficacité (Javeau, 1971) du questionnaire a porté sur 5 enseignants et s'est déroulé en août 2021 et l'enquête proprement dite, de septembre à décembre 2021. Grâce au test khi-deux, l'hypothèse a été vérifiée.

Cette étude a montré que les enseignants sans formation ni expérience expriment des représentations défavorables à l'accueil des enfants en situation de handicap dans le milieu ordinaire. La majorité d'entre eux expriment des représentations discriminatoires. Ils arrivent même à catégoriser les types de handicap à exclure du milieu ordinaire, en l'occurrence la déficience mentale, la déficience visuelle, le polyhandicap ainsi que la déficience auditive.

Quelques facteurs ont servi pour comprendre les représentations sociales de ces enseignants. D'une part, il y a la peur ou l'inquiétude pour ceux n'ayant pas de formation sur le handicap. Ce qui confirme notre hypothèse selon laquelle, en l'absence des dispositifs de formation relatifs à la gestion d'une classe inclusive, les enseignants des écoles ordinaires expriment leurs craintes, voire leurs grandes inquiétudes, à recevoir les ESH dans leurs classes. D'autre part, l'expérience a aussi été relevée comme un facteur significatif. Dans cette étude, la formation des enseignants sur le handicap, le réaménagement des programmes de formation initiale ainsi que l'accessibilité du milieu scolaire constituent le noyau des représentations des enseignants pour la réussite de la scolarisation des ESH.

Lien avec le thème du colloque

Cette communication dont l'objet d'étude porte sur les représentations sociales sur la scolarisation des enfants en situation de handicap est en lien avec ce thème choisi : « L'éthique inclusive, nouvel horizon éducatif pour les enseignants et pour l'enseignement ». En matière d'éducation inclusive, ce ne sont que les lois qui sont indispensables. Aussi, faut-il l'engagement de tous les acteurs et surtout partir de leurs points de vue pour la planification de l'éducation de qualité pour tous.

L'axe thématique concerné est celui des acteurs de la communauté éducative.

Références bibliographiques

- André, A. (2017). *L'inclusion pour changer l'école : La diversité en contexte scolaire*. Paris, L'Harmattan.
- Fuster, P. & Jeanne, P. (2009). *La scolarisation des enfants en situation de handicap : les indispensables*. Paris, Berger-Levrault.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. Dans Willem Doise et Augusto Polmonari (Dir.), *L'étude des représentations sociales* (p. 34-80). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Ndikumasabo, J., Evin, A., & Saury, J. (2018). L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : Ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif. *Recherches en éducation*, 31. <https://doi.org/10.4000/ree.2572>.
- Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L., & Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : Quels défis se posent, quelles mesures s'imposent? *Éducation et Francophonie*, 44(1), 215- 237. <https://doi.org/10.7202/1036180ar>

Inclusive Teacher's Competence

KYRÖ-ÄMMÄLÄ Outi, University of Lapland

Keywords: Action research, Inclusive education, Teacher competence, Teacher's skills, Teacher education

Abstract :

Inclusive education aims to create a process that allows all students to learn in their own community to their full potential and to feel a genuine sense of belonging (Booth and Ainscow 2011; Qvortrup and Qvortrup 2018). This requires teachers to use flexible solutions in building learning environments for all students. According to our previous research (Kyrö-Ämmälä, Lakkala & Turunen 2017), a teacher's socio-emotional competence is crucial to promote students' learning outcomes, participation and well-being. Buyse et al. (2008) have also found that the core elements of successful inclusive education are the professional skills and support of teachers, which have a positive impact on the school climate, learning processes, academic performance, and classroom relationships. The ability of inclusive teachers to support each individual, their positive belief in the abilities of their students and their commitment to teaching everyone are important. An inclusive teacher could be seen a reflective practitioner who develops his or her own work guided by inclusive values.

In teacher education, inclusive education should be seen as a thread running through the education program. After graduation, all teachers must have attitudinal and educational resources to engage diverse learners from various cultural backgrounds. They should also be able to identify the individual needs and conditions of each pupil and support individual and collective learning processes. The student teachers' learning processes should touch them emotionally, and students must have opportunities to develop their socio-emotional competences during their studies (Korthagen 2017).

In my presentation, I describe professional competencies teachers need when they are implementing inclusive pedagogy and the Universal Design for Learning framework in heterogeneous classes. The results are based on our collaborative action research carried out together with three teachers who implemented the Universal Design for Learning framework. As a theoretical framework for teacher competence, we used the Multidimensional Adapted Process (MAP) model of teaching, developed by Finnish researchers and teacher educators (Metsäpelto et al. 2020).

According to our results, the most needed competence was teachers' cognitive skills. Inclusive teaching required the ability to flexibly change one's own teaching and learning situations. In addition, teachers' social skills seemed to be an important feature. Their students were very heterogeneous and had different needs, and teachers had to collaborate with many other professionals and parents. It was also crucial that teachers shared common values that emphasised inclusive education. The big challenge is how to optimise these competences in pre-service teacher education, and in my presentation, I will also review the Finnish teacher education curricula from the perspective of special and inclusive education.

Link with the theme of the conference:

The theme of the ISATT regional conference is *Inclusive ethics in education as a new horizon for teachers and teaching* focusing on deployment of inclusive process. In my presentation I will introduce the elements of inclusive teachers' competence based on our research (Lakkala & Kyrö-Ämmälä 2021). Moreover, my aim is to stimulate discussion about the theme related to teacher education: How could we develop teacher education to better respond to the challenges of a diverse society in the future?

- Thematic axis involved:

Teacher education, teacher-student relationship, co-teaching, reflection, teacher competence

- References:

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*(4), 367–391.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0, *Teachers and Teaching, 23*(4), 387-405.
- Kyrö-Ämmälä, O., Lakkala, S. P. & Turunen, T. A. (2017) Inclusive Classroom: Teacher – Student relationships. In Mena, J., García-Valcárcel, A., García-Peñalvo, F. J. & Del Pozo, M. M. (Eds.) *Search and Research: Teacher education for contemporary context*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca (AQUILAFUENTE, 227), 669–677.
- Lakkala, S. & Kyrö-Ämmälä, O. (2021) Teaching for Diversity with UDL: Analysing Teacher Competence. In A. Galgiene & O. Monkeviciene (Eds.) *Improving Inclusive Education Through a Universal Design for Learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3>
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V., & Suvilehto, P. (2021). A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (Print). <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 22*(7), 803–817 (2018). doi:10.1080/13603116.2017.1412506. 7. Slee, R. (2014). Inclusive schooling as an apprenticeship in democracy? In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 217–229). London, UK: Sage.

Student teachers' perspectives on the use of Augmented Reality as a tool to promote learning in the classroom.

PÉREZ CALVO Esperanza, University of Salamanca

MENA Juanjo, University of Salamanca

SANCHEZ PRIETO Jose Carlos, University of Salamanca

Keywords : Augmented Reality, Initial Teacher Education, Preservice teachers' training

Abstract :

Augmented Reality (AR) in education is considered a technical resource that leads to meaningful student learning by engaging more quickly in instructional content. The main objective of this study is to confirm whether the undergraduate students of the Degree in Early Childhood Education at the University of Salamanca (USAL, Spain) received training on AR in their teaching Education course, as well as to know their attitudes towards the use of AR in their professional practice in terms of: a) undergraduate students' learning; (b) training need; (c) usefulness, (d) facilitating conditions, and (e) compatibility with the teaching style.

An "ex post facto" non-experimental cross-sectional cohort research design was chosen for this research. The sample consisted of 177 students of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education from the USAL Faculty of Education enrolled in the first, second, third and fourth year during 2020-2021 and who agreed to voluntarily answer an online questionnaire.

Data analysis was conducted using the JASP statistical package for Windows (e.g., descriptive statistics, correlations, etc.). To ensure the content validity, the instrument, was subjected to the judgment of four experts obtaining a content validity coefficient of 0.80.

Main results Regarding undergraduate students' learning, indicated that the participants did not acquired knowledge since the mean of the extracted values is between 1.5 and 2.3 (maximum 5). Regarding the dimension need for training, the undergraduates considered a must to have more information in their studies about AR as all the values were between 3.7 and 4.4.

In reference to the usefulness of the AR, it is verified that the undergraduate students consider it an optimal resource to convey the class contents in Early Childhood Education. Practically the entire sample scored the items belonging to this dimension around 4.

Finally, regarding the last dimension: Teachers' style compatibility the most of the undergraduates scored between 3 and 4.

The mean scores analysis indicated that there were no statistical differences among the four courses of the Early Childhood Education degree as the results were above $p= 0.05$. Nonetheless, the correlation analysis shown a clear relationship between the dimension need for training, usefulness, and teachers' style compatibility obtaining Pearson coefficients score between 0.4 and 0.6.

The results of this study indicate how the use of AR as an educational resource is scarce due to the lack of training in the undergraduate students. Two main reasons can be put forward: (1) many participants were reluctant to use this technology since they did not see its immediate utility and, (2) they considered that they would not have the necessary resources in the schools to use it. This result goes against the research in the field since it is reported how undergraduate students learn more about the teaching profession due to high levels of motivation in its use.

- Link with the theme of the conference: [

The present research work aims at investigating the use of augmented reality in teacher education. More specifically, the main objective is to describe whether the undergraduate students of the Degree in Early Childhood Education at the University of Salamanca (USAL, Spain), received training in Augmented Reality (AR) as well as knowing their attitudes towards the use of AR in their professional future in terms of: a) undergraduate students' learning; (b) training need; (c) usefulness, (d) facilitating conditions, and (e) compatibility with the teaching style. Therefore, this study is under the umbrella of one of the objectives of Sustainable Development "Guarantee access to quality education for all under equal conditions and promote learning opportunities throughout life". It seeks to promote research aimed at increasing knowledge about the work of teachers and the teaching process (conference line) regarding the use of augmented reality as an educational resource in the classroom of future teachers, playing a fundamental role for quality teaching.

- Thematic axis involved:

This research topic aligns with axis number two of the conference since it is focused on school contexts and teaching and training. More specifically on prospective teachers enrolled in the Early Childhood Education degree who require innovative tools for their professional training.

- References:

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGraw Hill.
- Fabregat, R. (2012). Combinando la Realidad Aumentada con las plataformas de elearning adaptativas. *Enl@ce. Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 9(2), 69-78.
- Fernández Santín, M.; feliu Torruella, M. (2017). Reggio Emilia: Una herramienta esencial para desarrollar el pensamiento crítico en la primera infancia. *Revista de nuevos enfoques en investigación educativa*, 6(1), 50-56.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Osterlind, S. J. (1989). *Construcción de ítems para pruebas*. Boston: Kluwer. Recuperado de <http://www.ugr.es/~batanero/pages/ARTICULOS/TFS.pdf>

Teachers' digital competence in digitally inclusive classrooms in primary school

PÖNTINEN Susanna, University of Eastern

RÄTY-ZÁBORSZKY Sinikka, Teacher Training School of University of Eastern

KUMMUNMÄKI Mira, Teacher Training School of University of Eastern

KONTKANEN Sini, University of Eastern

Keywords : teachers' professional competence, teachers' digital competence, digitally inclusive classroom, primary school

Abstract :

Teachers' digital competence is essential in creating a climate conducive to a digitally inclusive classroom environment in primary school. Since students are not a homogenous group for applying digital technology to learning activities, professionally competent teachers respond to the needs of the class and different learners. In the poster, we present teachers' key competence domains perceived to be critical in conducting digitally inclusive education. In this action research (Reason & McArdle, 2004), data consisted of audio recorded group discussions, observations and field notes collected in two primary school classrooms in Finland over five years. The MAP framework was applied to identify teachers' essential individual and teaching competences (Metsäpelto et al., 2021). With respect to a range of student characteristics and versatile digital learning skills, teachers' digital competence closely related to social and situation specific skills as well as higher-order thinking skills and professional well-being. Our study confirms that teachers' confidence in using digital technology, and openness to new technology is critical (Lucas et al., 2021). We conclude that professionally competent teachers react situations that require immediate intervention in digital classroom events. To guarantee continuity in digitally inclusive classroom environment, planning and implementing instruction that express flexible and safe digital learning experiences are vital.

- Link with the theme of the conference:

In our poster presentation we focus on sharing the ideas what are teachers' key competence domains perceived to be critical in conducting digitally inclusive education. By exploring teachers' essential individual and teaching competences we present that with respect to a range of student characteristics and versatile digital learning skills, teachers' digital competence closely related to social and situation specific skills as well as higher-order thinking skills and professional well-being.

- Thematic axis involved:

Axis 3: inclusion from the perspective of creating a digitally inclusive classroom.

- References:

Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most?. *Computers & Education*, 160, 104052.

Metsäpelto, R. L., Poikkeus, A. M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., ... & Suvilehto, P. (2021). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 1-30.

Reason, P., and McArdle, K. (2004). Brief Notes on the Theory and Practice of Action Research. In S. Becker, and A. Bryman (edt.) *Understanding Research Methods for Social Policy and Practice*. London: The Polity Press, 114–122.

L'activité d'aide des AESH : entre éthique du *care* et approche inclusive

QUITTÉ Stéphanie, Université Paris Nanterre INSHEA

MARTEL Karine, INSHEA

PUUSTINEN Minna, INSHEA

Mots clés : Care, AESH, école inclusive, accessibilité, politiques publiques

Care, teaching assistant, inclusive education, accessibility, public policies

Résumé :

Le mouvement inclusif orchestré par les politiques publiques a depuis 2005, propulsé le domaine de l'aide à la personne, au sein de l'institution scolaire avec une arrivée massive d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) dans les classes. Bien qu'elle se soit développée comme une solution d'urgence, la fonction d'accompagnant a également été pensée comme une variable d'ajustement et d'insertion professionnelle plus que comme un véritable métier (Bossard, 2015). Pour autant, le nombre de postes d'AESH aurait évolué de 1 300 à 125 000 entre 2003 et 2022⁴, et l'octroi d'un AESH reste une mesure de compensation nécessaire pour pallier les difficultés que rencontre l'École à être adaptée aux besoins de chacun.

Dans le cadre de cette communication, nous considérons qu'afin de saisir l'activité des AESH dans toute sa complexité, deux approches théoriques – celle du modèle social du handicap attaché aux notions d'accessibilité et d'autonomie et celle du *care* liée aux notions de vulnérabilité et d'interdépendance – sont à prendre en compte simultanément, malgré leurs ancrages épistémologiques divergents (Jouan, 2021). En effet, souvent invisibilisé (Ibos et al., 2019), ce travail précaire (Bossard, 2015) est essentiellement réalisé par des femmes dont la présence physique et attentive semble être proposée comme une solution inclusive en soi. Ainsi cette activité peut être appréhendée sous l'angle des métiers du *care* et de l'éthique du *care*, en ce qui concerne sa professionnalisation (Janner-Raimondi, 2016). Elle repose cependant en même temps sur les principes inclusifs de « école pour tous » – issus de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013) – dont elle participe à la mise en œuvre. De la sorte, elle n'est pas sans incidence sur le plan pédagogique comme sur les pratiques professionnelles (Toullec-Théry, 2019). L'activité des AESH se trouve de ce fait en tension entre l'attention aux besoins des élèves en situation de handicap et les exigences d'accessibilisation de l'école, une demande croissante d'accompagnement et des moyens limités. Cette situation interroge l'efficacité des missions de ces derniers : comment parviennent-ils à compenser ce que l'école n'arrive pas à mettre en œuvre ? Malgré l'augmentation fulgurante du nombre de postes d'accompagnants, cette problématique reste peu étudiée en France. L'approche mixte proposée ici, offre des pistes pour penser les questions éthiques liées aux processus inclusifs aussi bien en ce qui concerne les élèves, les professionnels impliqués, que les politiques publiques.

Liens avec le thème du colloque :

Les politiques inclusives en France se sont largement appuyées sur la présence des accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) dans les classes. Cette orientation impose de questionner les conditions de travail des AESH (Bossard, 2015) et la portée inclusive de ce dispositif d'aide humaine (Toullec-Théry, 2019) comme des facteurs inter-reliés. De plus, les questions éthiques que soulève l'aide humaine en classe sont multiples et s'inscrivent sur différents plans.

Axe thématique concerné : Transverse

Références

Bossard, S. (2015). Précarité et rapports sociaux dans les métiers de service aux personnes. Les Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) dans l'éducation nationale [Thèse de doctorat]. Université Lille 1.

Ibos, C., Damamme, A., Molinier, P., & Paperman, P. (2019). Le travail du *care* est invisibilisé. In C. Ibos, A. Damamme, P. Molinier & P. Paperman (Eds.), *Vers une société du care : une politique de l'attention* (pp. 113–118). Le Cavalier Bleu.

⁴ Voir <https://www.fnaseph.fr/index.php/historique> (pour les chiffres de 2003) et https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022#L_apport_du_numerique_pour_mieux_repondre_aux_besoins_specifiques_des_eleves (pour ceux de 2022).

Janner-Raimondi, M. (2016). Une politique d'inclusion complexe en France. In D. Bedoin & M. Janner-Raimondi (Eds.), *Petite enfance et handicap. Famille, crèche, maternelle* (pp. 165–190). Presses Universitaires de Grenoble.

Jouan, M. (2021). Modèle relationnel versus modèle individualiste de l'autonomie : un examen critique du modèle social du handicap [Conférence]. *Espace éthique/Ile-de-France*.

Toullec-Théry, M. (2019). D'une recherche sur le travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative : un moyen pour renouveler les pratiques ? *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, (85), 19–36

Inclusion et individualisme démocratique : dynamiques plurielles et tensions fécondes.

ROELENS Camille, Centre Interdisciplinaire de Recherche en Éthique, Université de Lausanne

Mots clés : inclusion, individualisme, démocratie, éthique, Tocqueville

Abstract :

Cette communication se déploiera à la jonction de l'éthique interdisciplinaire et de la philosophie politique de l'éducation. Le propos sera inscrit dans une approche englobante de la modernité démocratique, faisant fond sur le paradigme néo-tocquevillien.

Notre approche sera fondamentalement conceptuelle et intertextuelle. En nous basant sur des sources bibliographiques pertinentes issues des deux paradigmes susmentionnés et permettant de traiter la thématique du colloque, et particulièrement son axe 1, nous chercherons à identifier d'une part des ressources heuristiques pour comprendre et penser les enjeux d'une éthique inclusive en éducation et formation au XXI^{ème} siècle, et d'autre part ce que pourraient être quelques propositions normatives pour nous orienter dans l'optique de relever au mieux ces défis.

Nous montrerons ainsi en particulier : 1° que l'exigence inclusive actuelle en général et dans les politiques d'éducation et formation en particulier, comme ce qui fonde sa légitimité, peut être interprété comme un double approfondissement (quantitatif et qualitatif) de la double dynamique d'égalisation des conditions et d'individualisation démocratique ; 2° que cela met les institutions éducatives et formatives en tension compte-tenu des cadres structurants qu'elles héritent (et conservent) d'étapes antérieures de la modernité démocratique ; 3° qu'il est permis de penser que l'acceptabilité sociale des politiques publiques d'éducation et formation dans les démocraties occidentales au XXI^{ème} siècle – et plus globalement la stabilité pacifique durable des mêmes sociétés – exige de relever substantiellement le défi de nouer symbiotiquement individualisation et inclusion.

Lien avec le thème du colloque :

Dans cette contribution, nous esquisserons quelques perspectives néo-tocquevilliennes qui permettent d'envisager ce que peuvent être les contributions de l'éducation et de la formation à l'édification d'une société des individus qui soit à la fois pleinement démocratique et pleinement inclusive.

Axe thématique concerné :

Politiques publiques d'éducation : éthiques inclusives décidées ?

Références :

Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2002/2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Arthème Fayard / Pluriel.

Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, n° 61, 71-83.

Frega, R. (2020). *Le projet démocratique*. Éditions de la Sorbonne.

Gauchet, M. (1980). Tocqueville, l'Amérique et nous. Sur la genèse des sociétés démocratiques. *Libre*, n° 7, 43-120.

Tocqueville, A. d. (1835-1840/1981). *De la Démocratie en Amérique (tome 1 et 2)*. Garnier-Flammarion.

Conception d'une application de soutien à la coéducation pour l'inclusion scolaire des élèves TSA

SAINT-SUPERY Isabeau, Inserm-Université de Bordeaux et équipe-projet Flowers du centre Inria de l'Université de Bordeaux

MAZON Cécile, Inserm-Université de Bordeaux et équipe-projet Flowers du centre Inria de l'Université de Bordeaux

MEYER Eric, Équipe-projet Flowers du centre Inria de l'Université de Bordeaux

SAUZÉON Hélène, Inserm-Université de Bordeaux et équipe-projet Flowers du centre Inria de l'Université de Bordeaux

Mots clés : Coéducation, Trouble du Spectre de l'Autisme, Écosystème social, Conception Participative, Relations quadripartites

Abstract :

Problématique en référence aux débats scientifiques

Méthodologie : terrain, processus, outils, corpus

Résultats

Les technologies visant à faciliter la scolarisation des élèves avec Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) négligent les besoins de l'écosystème social de l'enfant (Cappé et Boujut, 2016). Or, la communication et la coordination des projets relatifs à l'élève sont perçues comme difficiles par les professionnels (médicosociaux, scolaires) et la famille (Azad et Mandell, 2016), bien qu'essentielles pour initier et suivre le projet personnalisé de scolarisation (PPS). De bonnes relations Famille – École – Médicosocial sont pourtant reconnues critiques pour assurer la continuité de leur parcours (Azad *et al.*, 2018) et ce, pour renforcer la participation sociale de l'élève, soutenir sa réussite scolaire et son projet de vie. Notre étude visait donc à co-concevoir un outil d'aide à la communication et à la coordination des actions pour l'inclusion scolaire de l'élève avec TSA. Cet outil est en concordance avec l'approche fonctionnelle puisqu'il s'appuie sur les compétences de l'élève et son environnement social pour faciliter son parcours de scolarisation.

Une méthode de conception participative a été choisie pour permettre la codécision, l'engagement citoyen, et la responsabilisation éthique des parties prenantes à la conception du futur outil (Donia et Shaw, 2021). Cela a inclus trois étapes itératives impliquant des parents, des enseignants et des professionnels médicosociaux (Lengwiler, 2008) : 1) Une analyse de besoins (N=78) ; 2) Une conception participative itérative (N=12) ; 3) Une évaluation des aspects ergonomiques de la solution (N=21).

Les résultats de l'étape 1 ont permis d'identifier les principales difficultés et les besoins des parties prenantes : information sur le profil et compétences de l'élève, partage de solutions psychoéducatives et actualités de l'élève ainsi qu'un questionnaire de réunions. De là, durant l'étape 2, plusieurs maquettes ont été proposées, révisées et améliorées selon les retours des participants avec notamment la prise en compte des préoccupations liées à la sécurité et l'accès aux données ainsi qu'un besoin de modération des contenus. L'inspection ergonomique (étape 3) a indiqué que l'application web était facile à utiliser par tous les participants, avec une prise en main rapide des différentes fonctionnalités.

La conception participative a abouti au développement d'une application web (appelée Tous Ensemble) de soutien à l'écosystème social d'élèves avec TSA, permettant une coéducation centrée sur les compétences et les solutions éducatives dans le cadre d'un PPS. Cette application par sa dimension de collaboration Famille-École s'inscrit dans les discours institutionnels promus depuis les années 1980. Aussi, en associant l'expertise terrain à celle des chercheurs (Lengwiler, 2008), cette approche a permis l'apport d'une solution concrète à un problème réel et un engagement des acteurs concernés pour une expérimentation ultérieure sur le terrain.

Lien avec le thème du colloque : La méthode de conception participative est reconnue pour répondre aux enjeux sociétaux tel que l'inclusion scolaire. Ici nous promovons l'éthique en éducation en cherchant à soutenir le travail d'équipe entre l'École et ses liens externes.

En accord avec les approches polycentrées et la coéducation, l'outil permet aux professionnels de mieux s'adapter aux besoins éducatifs particuliers, en s'appuyant sur les compétences de l'élève avec d'être en concordance avec l'approche fonctionnelle.

Axe thématique concerné : Axe 2

Références :

- Azad, G., & Mandell, D. S. (2016). Concerns of parents and teachers of children with autism in elementary school. *Autism: the international journal of research and practice*, 20(4), 435-441. <https://doi.org/10.1177/1362361315588199>
- Azad, G. F., Marcus, S. C., Sheridan, S. M., & Mandell, D. S. (2018). Partners in School : An Innovative Parent-Teacher Consultation Model for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Educational and Psychological Consultation: The Official Journal of the Association for Educational and Psychological Consultants*, 28(4), 460-486. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1431550>
- Cappe, É., & Boujut, E. (2016). L'approche écosystémique pour une meilleure compréhension des défis de l'inclusion scolaire des élèves ayant un Trouble du Spectre de l'Autisme. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 143, 391-401.
- Donia, J., & Shaw, J. A. (2021). Ethics and Values in Design : A Structured Review and Theoretical Critique. *Science and Engineering Ethics*, 27(5), 57. <https://doi.org/10.1007/s11948-021-00329-2>
- Lengwiler, M. (2008). Participatory Approaches in Science and Technology : Historical Origins and Current Practices in Critical Perspective. *Science, Technology, & Human Values*, 33(2), 186-200. <https://doi.org/10.1177/0162243907311262>

Bavardage : écouter la parole singulière de l'élève

SALAÛN Noémie, Université de Bordeaux, et Université de Toulouse Jean Jaurès

Mots clés :: bavardage, éducation inclusive, rapport au savoir, climat scolaire.

Abstract :

Problématique en référence aux débats scientifiques :

Le bavardage s'inscrit au cœur des malentendus de l'éducation, et de ceux de l'éducation inclusive (*Psychologie Clinique 2020/2 (n° 50) - Enjeux d'inclusion à l'école*, s. d.) : que nous apprend-il sur le sujet élève, quels sont ses bénéfices secondaires, ses fonctions sociales ? Saisir les surprises qu'offre parfois le désordre, accueillir l'incertitude propre au bavardage, via une écoute singulière, ne pourrait-il pas permettre à l'élève d'advenir en tant que sujet au sein d'un groupe et d'accéder ainsi à un certain savoir ?

Méthodologie : terrain, processus, outils, corpus

Notre démarche ethnographique en milieu scolaire (notamment en collège pendant 3 ans), dans une perspective clinique, nous permet d'approcher le quotidien des adolescents à l'école, en classe et hors de la classe. Porter une écoute attentive à la parole des élèves, accueillir la « demande singulière de l'adolescent » (Kohout-Diaz, 2018), y compris, voire surtout, dans le désordre des bavardages, peut permettre à l'élève d'advenir en tant que sujet au sein d'un groupe et d'accéder aux apprentissages proposés (Hatchuel, 2007). Le bavardage peut alors devenir un outil, un évaluateur, dans une perspective inclusive.

Résultats :

Le bavardage revêt certaines fonctions (sociales, affectives...), il est propre à une certaine position du sujet (apprenant) et s'il est insaisissable, il peut cependant être un indicateur, un levier possible dans la gestion du groupe classe (Bucheton, 2021), et un formidable outil inclusif (Kohout-Diaz, 2018) : nous illustrerons certains de ces aspects à travers une ou deux petites vignettes cliniques.

Lien avec le thème du colloque :

Cette approche s'inscrit dans le champ de l'éducation inclusive et témoigne « d'une position de recherche continue et d'un questionnement tout au long de la vie dans l'environnement professionnel » pour reprendre les termes du colloque. Ainsi, l'expérience des enseignants et des adolescents est ici mise au service d'une réflexion quant au déploiement de nouvelles stratégies d'accueil de la diversité, dans une perspective inclusive, au profit d'une citoyenneté démocratique du sujet élève.

Axe thématique concerné :

Axe 3 – Le bavardage en classe sera ici abordé selon un nouveau paradigme, dans une perspective inclusive.

Références :

Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe*. Esf, collection pédagogie recherche.

Hatchuel, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre*. La Découverte.

Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive. Un processus en cours*. Toulouse, Érès, Collection Connaissances de la diversité dirigée par C. Gardou, 153p.

Psychologie Clinique 2020/2 (n° 50)—Enjeux d'inclusion à l'école : regards psychanalytiques. (s. d.).

Quand l'éducation inclusive s'intéresse aux effets des actes de langage sur la motivation des élèves

SANCHEZ-LARRÉA Sophie, Université de Bordeaux

LEGRAIN Pascal, Université de Bordeaux

Mots clés : Diversité, inclusion, actes de langage, besoins psychologiques, autodétermination.

Abstract :

L'éducation inclusive s'inscrit dans l'opportunité qu'elle offre à chaque enfant de construire et développer ses connaissances et compétences en suivant un itinéraire personnel adapté. De récents travaux menés dans le champ de l'Éducation Physique (EPS) soulignent l'importance de former les futurs enseignants aux conditions d'une éducation inclusive en consolidant les connaissances relatives à différents profils d'élèves et en développant des compétences professionnelles à proposer des itinéraires d'apprentissage diversifiés (Demchenko et al., 2021). Cependant, peu de travaux ont été menés en direction du développement des compétences langagières des enseignants novices alors que comme le souligne Vygotsky (1985, p. 176) « Le mot est dès le début un moyen de communication et de compréhension réciproque entre l'enfant et l'adulte ». L'objet de notre travail a consisté à analyser les actes de langage d'un professeur stagiaire pour examiner le style motivationnel qu'il instaurait et ses effets sur les perceptions de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des élèves (Ryan & Deci, 2015).

Méthode

Participants, procédure et mesure

Au cours d'une séance d'EPS, les interactions langagières entre un enseignant stagiaire et 23 élèves d'une classe de 4ème de collège ont été enregistrées. Les actes de langage de l'enseignant ont été retranscrits et catégorisés selon la grille classifiant les actes de langage comme soutenant ou frustrant les besoins psychologiques fondamentaux (Ahmadi et al., 2022). Complémentairement, les perceptions de la satisfaction/frustration des besoins d'autonomie, compétence et proximité sociale ont été mesurées chez les élèves à l'aide d'une échelle (Gillet, Rosnet, & Vallerand, 2008).

Résultats

L'analyse des descripteurs langagiers de l'enseignant invite à ne pas limiter l'éducation inclusive à l'adaptation des tâches et de rythmes d'apprentissage personnalisés et suggère de développer un programme de formation directement orienté vers l'exploitation d'actes de langage appropriés à la prise en compte de chaque élève.

Lien avec le thème du colloque :

Cette communication s'inscrit dans l'analyse des pratiques professionnelles, notamment au cours de la formation des enseignants novices. L'analyse des actes de langage constitue l'un des descripteurs du travail d'intervention de l'enseignant et du processus d'enseignement. Par le filtre du langage, cette analyse est de nature à favoriser l'étude du climat de classe instauré par le professeur et ses conséquences sur les perceptions d'élèves soucieux d'être écoutés, respectés dans leur diversité.

Axe thématique concerné :

Des classes et des climats inclusifs : éthiques de l'acte pédagogique.

Références :

- Ahmadi, A. et al. (2022). A classification system for teachers' motivational behaviours recommended in self-determination theory interventions. DOI: [10.31234/osf.io/4vrym](https://doi.org/10.31234/osf.io/4vrym)
- Demchenko et al. (2021). Training Future Physical Education Teachers for Professional Activities under the Conditions of Inclusive Education, *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12, 191-213.
- Gillet, N., Rosnet, E., Vallerand, R.J. (2008). Development of a scale to assess basic need satisfaction in the sport context. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40, 230-237.
- Reeve, J., Cheon, S.H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice, *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.
- Ryan, R.M. Deci, E.L. (2015). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

L'approche par les relations ethniques et raciales : un levier de l'éducation inclusive au Brésil.

SANTANA PAINAUD Keyla, Université de Bordeaux INSPE

Mots-clefs : Education - Education inclusive – diversité- relations ethniques – pratique des enseignants.

L'inscription de l'éducation inclusive au Brésil sous-entend la prise en compte de spécificités locales dont la question de la diversité ethnique qui caractérise la population brésilienne. Touchant au large spectre des identités cohabitant au pays, c'est autour de l'éducation aux relations interraciales qu'un engouement prend forme depuis quelques décennies. Actée en 2003⁵, cette volonté opère à la fois comme une réparation et, à la fois, comme une restauration. Dans le premier cas, elle vient pallier un effacement historique à l'égard des populations minoritaires dans les programmes scolaires. Dans le deuxième cas, il s'agirait d'exercer le droit de légitimité et de participation à la vie collective qui, durant longtemps, a été refusé aux minorités ethniques. Dès lors, il est possible d'observer deux phénomènes. Primo, la croissance de pratiques éducatives mettant en évidence la contribution de ces populations dans les programmes scolaires. Secundo, la déconstruction des stéréotypes ethniques/culturelles contribuant à la lutte contre différentes formes de discriminations. Afin d'examiner ces évolutions, il sera question de revenir sur les résultats d'une recherche doctorale où 30 enseignants ont été interviewés. Cette analyse a mis en évidence deux phénomènes. D'une part, des problématiques liées aux questions ethniques et culturelles et, d'autre part, l'activisme de certains enseignants qui, malgré de nombreuses résistances (institutionnelles, des collègues, des familles) parviennent à faire germer le terreau de l'inclusion au Brésil avec des pratiques innovantes axées sur la reconnaissance de la diversité ethnique à l'école.

Axe thématique concerné

Cette proposition de communication s'inscrit dans l'AXE 3 du colloque.

Références :

- Brasil. (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf
- Santana Painaud, K. (2020). Éducation inclusive au Brésil. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, (2), 65-74.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33, 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Schwarcz, L. M. (2001) *Racismo no Brasil*. Publifolha.
- Unesco (2018) Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 – Inclusion et éducation. Note conceptuelle.

⁵ Avec la légifération de la loi 10.639/03 instituant l'obligatorité de l'enseignement de l'histoire et de la culture africaine et afro-brésilienne dans le curricula scolaire.

La politique de l'éducation inclusive entre les connaissances de recherche et les considérations éthiques

ŠTECH Stanislav, Université Charles de Prague

Mots clés : éducation inclusive; modifiabilité; experts; légitimation; politique éducative

Abstract :

La communication présente les résultats de l'analyse de la mise en oeuvre de l'éducation inclusive en République tchèque entre les années 2007 et 2017.

Repères théoriques.

Chaque décision politique de réforme dans l'administration publique possède son « noyau cognitif ». Pour réussir, celui-ci doit s'aligner sur l'idée (la valeur) de référence partagée dans la société. La première référence théorique étant donc le paradigme d'approche de la prise de décision politique dit „endogène“ par la sociologie des politiques publiques (Dahl, 1961) incluant les acteurs collectifs et préférant l'analyse de ses fondements cognitifs (Sabatier & Schlager, 2000). La deuxième référence théorique renvoie à la psychologie socioculturelle avec le concept de la modifiabilité (non seulement cognitive), de l'évaluation dynamique et de la zone de développement prochain dans la lignée vygotkienne (cf. Kozulin (1998), Tzurriel (2001) ou Sindelar (2013)). Les tensions entre les arguments des chercheurs, des experts médiatiques et des médias sociaux sont à identifier pour comprendre la décision politique. La troisième référence théorique est représentée par la théorie du changement pédagogique (Fullan, 1998; Hargreaves, 2000).

Méthodologie de recherche.

Il s'agit de l'étude de cas fondée sur la recherche qualitative documentaire (desk research) et sur l'analyse du contenu des médias. La desk research s'appuie sur les analyses secondaires des projets nationaux pilotant les conditions d'éducation des élèves dits à BEP (besoins éducatifs particuliers) dans les écoles ordinaires. L'analyse des médias (presse, sites internet) repose principalement sur les méthodes de la linguistique de corpus et de l'analyse du contenu.

Les résultats montrent que l'idée de référence de l'égalité des chances et de solidarité a été séparée de son contenu « cognitif » devenant ainsi une injonction éthique abstraite, voire même idéologique et qui ne respecterait pas la « réalité ». Non seulement l'injonction éthique devient dépourvue de légitimité; elle nuit en retour au respect des élèves comme sujets.

Lien avec le thème du colloque :

l'argument éthique (de valeur) ne suffit pas à légitimer la prise de la décision politique et sa mise en pratique. Le lien entre les fondements cognitifs (de recherche), les valeurs partagées, les conditions de la pratique enseignante et la cohérence de la politique éducative publique s'avère crucial.

Axe thématique concerné : Axe 1

Références :

- Genieys, W. & Hassenteufel, P. (2012). Qui gouverne les politiques publiques ? Par-delà la sociologie des élites. *Gouvernement et action publique*, n° 2, pp. 89-115.
- Farrell, P. & Ainscow, M., (Eds.). (2002). *Making special education inclusive from research to practice*. London: David Fulton.
- Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change In *The International Handbook of Educational Change*, ed. Andy Hargreaves, Michael Fullan, Ann Lieberman, and David Hopkins. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Štech, S. (2021). Inclusive Education as a Magnifying Glass of Problems of the Democratisation of School Education in Kohout Diaz, M. & Strouhal, M. (eds.): *Cultures of Inclusive Education and Democratic Citizenship: Comparative Perspectives*. Praha: Karolinum Press, pp. 26-45. ISBN 978-80-246-5012-8

Roma students' learning experience via future literacy approaches - paradigm intervention in Greece

STAVRIANOUDAKI, Alexandra, University of Thessaly

GOVARIS, Christos, University of Thessaly

GANNA, Eleni, University of Thessaly

STATHOPOULOU Charoula, University of Thessaly

MAGOS Kostas, University of Thessaly

Keywords :Roma education; future literacy; skills cultivation; data triangulation

Abstract :

Schools and communities may have a key role in reversing the cycle of inequality that the Roma students suffer regarding the quality of their participation in education (IOM, 2018; Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2019). Educational studies report that Roma students have low and inconsistent attendance in compulsory education, and that their dropout rates continue to be very high (UNESCO, 2013).

Aiming at facing this phenomenon and understanding Roma childrens' views, needs and their leaved experience, case study research has been designed aiming to highlight the experience of student who attend lessons in a supportive education programme organized by the University of Thessaly. Specifically, the article aims to provide an insight view on students' sources of satisfaction via this learning programme and to present the range of cognitive skills which are cultivated. To achieve this aim, three dimensions of 'future literacy practices' (Miller, 2011) are utilized, 'Narrative-developing sense making frameworks', 'collective intelligence tasks' and 'rigorous imagination tasks. Data were analyzed with thematic analysis procedures and more specifically through triangulation process.

Participants were 12 Roma children in the 6 to 12 age group who attend lessons in classes under a supportive intervention. They have participated in a range of learning activities based on Cross-curricular tasks and problem-based learning which offer a creative way to develop children's knowledge, skills and understanding while motivating them to learn through interconnected topics. A multitask program was implemented concerning environmental education, arts, math and literature.

The results of the study reveal the effect of the above-mentioned learning framework. Specifically, thematic analysis of students' narrations and simple reality presentations in the present and future shows their ability to express themselves in a creative manner. The analysis of collective intelligence tasks reveals their skill to think critically about real problems and find innovational solutions. Moreover, the triangulation of these data shows that students' involvement strengthens the acquisition of skills, which are useful for their daily lives like their frequency to construct their own representations of daily life and find creative solutions in real life situations. Additionally, research results reveal personal development and participation in learning has been enhanced since students' attendance has not only be ordinary but also Roma families participate in children's learning activities and decision-making spaces. The main educational benefits of the intervention are highly related with the orientation of the learning which is task-based, a pedagogical framework that creates spaces in the classroom enabling Roma student voices to be heard, legitimated, and honored (Gana et al., 2020).

Link with the theme of the conference:

Since this conference aims to improve the quality of education, the present research is totally linked to this purpose because reveals the results of an approach that fosters students' ability to express themselves and be involved in task-based pedagogical activities. The proposed framework creates spaces that enable Roma student voices to be heard and legitimated. Thus, this framework and research results undeniably should be discussed in a conference that aims to improve the quality of education.

Thematic axis involved:

Inclusive classrooms and initiatives

- References:

Gana, E., Stathopoulou, C. & Govaris, C. (2020). *Expanded Pedagogical Spaces: Enhancing Roma Students Involvement in School*. Doi: 10.1007/978-3-030-28396-4_13

Guo-Brennan, L., & Guo-Brennan, M. (2019). Building welcoming and inclusive schools for immigrant and refugee students: Framework and promising praxis. In K. Arar, J. S. Brooks, & I. Bogotch (Eds.), *Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world* (pp. 73–93). Emerald Publishing.

International Organization for Migration (2018). *World Migration Report 2018*. Switzerland, DC: Marie McAuliffe, M. & Ruhs, M.

Miller, R. (2011). Futures Literacy - Embracing Complexity and Using the Future. *Ethos*, 10(10), 23-28.

Unesco (2013). *Education for Roma: the potential of inclusive, curriculum-based innovation to improve learning outcomes*. DC: Themelis, S. & Foster, B.

Utilizing Inquiry Based Learning (IBL) to design a History lesson for all

STAVRIANOUDAKI Alexandra, University of Thessaly

KALDI Stavroula, University of Thessaly

CHATZI Maria, University of Thessaly

Keywords :doing History for all, inclusive History classes, IBL, inclusiveness, active participation

Abstract :

Historical studies curriculums have not always been inclusive. That is, the average History classroom primarily has privileged the history, only highlighting severe historical facts and the lives of individuals such as politicians, warriors and generals. Thus, traditional fields of knowledge are often, taught only in a certain old-fashioned way (Sirotnik, 2002; Reynolds, 2016). However, such are the imperatives to teach history in an inclusive way that inclusive practices must be embedded in order to meet the needs of the diverse learners in classrooms today (Efsthathiou et al., 2018). Inclusiveness could be enhanced in History classes through the implementation of IBL teaching approaches and the actual learning engagement itself (Aulls, Shore & Delcourt, 2008), since these approaches are always considered as main key-factory which foster participation in the IBL process within the History context (Aggelakos, 2003).

This study was designed as a multiple-case study investigation of IBL across students' beliefs about their experience in the History subject. Two Year-5 classes, one Year-6 class and one Year-4 class implemented an educational program on the History subject under the frame of IBL which aspires to promote an inclusive way to engage all students to the History subject. Semi-structured interviews with the participant students were employed as research tools. The present study aims to explore students' perceptions of IBL-process within the framework of teaching History and capture their experience about how they perceive their active participation. The research questions are formulated as follows: a) how do students perceive their active participation within the implementation of IBL in History classes? b) what kind of difficulties do they face? c) which are the main factors that could be modified to achieve an inclusive learning environment in History classes?

The outcomes of the study showed that students are essentially engaged in History classes and reflect on their experiences and interests to complete tasks within the inquiry context. Specifically, students feel acceptance to participate in inquiry activities despite their learning disabilities or their capacity with the Greek language. Moreover, they felt approval since they had the opportunity to be engaged in 'doing History' into a context and express themselves. Concerning the lived difficulties participants claim that utilizing written sources in the History subject is not always an easy job and collaboration among peers also enhances many difficulties. Otherwise, there are some main thematic axes like arts and ethics which make 'doing History' open to all students. These axes facilitate students to represent their understanding and reconstruct their own thinking as concerns to historical past. Learning environment is also a significant factor that fosters student's participation in the History class when they are involved in processes that transform their class to a DIY-museum.

Link with the theme of the conference:

The outcomes of the study indicate that History can include all the children despite their learning difficulties. Also, specific axes which can be facilitators for "doing History" and "reconstructing the past" through an inquiry learning environment are presented. Therefore, the study comes within the scope of the conference who is among others to promote quality of education, because reveals a proposed framework capable to improve a very important part of education, which is historical studies.

Thematic axis involved:

Inclusive classrooms and initiatives

- References:

Aggelakos, C. (2003) The Incorporation of the Cross-thematic Approach to Knowledge into the Formal Curriculum of the Greek School: From fictionalisation to 'smooth landing', in Aggelakos, C. (Ed.) *Cross-thematic Approaches to Knowledge in the Greek School*. Athens: Metaihmio.

Aulls, M. W. (2008). Developing students' inquiry strategies: A case study of teaching history in the middle grades. In B. M. Shore, M. W. Aulls, & M. A. B. Delcourt (Eds.), *Inquiry in education, Vol. 2. Overcoming barriers to successful implementation* (pp. 1–46). Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.

Efstathiou, I., Kyza, E. & Georgiou, Y. (2018). An inquiry-based augmented reality mobile learning approach to fostering primary school students' historical reasoning in non-formal settings. *Interactive Learning Environments*, 26(1), 22-41.

Reynolds, S.W. (2016). *Determining and Exploring Teachers' Perceptions on the Barriers to Teaching Critical Thinking in the Classroom: A Survey Study* (Dissertation). Retrieved from <https://ttu-ir.tdl.org/bitstream/handle/2346/68118/REYNOLDS-DISSERTATION-2016.pdf?sequence=1>

Sirotnik KA. Promoting Responsible Accountability in Schools and Education. *Phi Delta Kappan*. 2002;83(9):662-673. doi:10.1177/003172170208300908

Une éducation à la pensée critique : leurre ou nouvelle mission pour une pédagogie inclusive ?

STROUHAL Martin, Université Charles

Mots clés : éducation inclusive; démocratie; jugement; pensée critique; vérité

Abstract :

L'idée d'éducation inclusive est l'une des conséquences de l'humanisation durable de la société occidentale. Étroitement liée à l'idée de démocratie, elle attire l'attention sur la dimension éthique de l'enseignement et des pratiques scolaires (Kohout-Diaz ; Strouhal, 2022 ; Dewey, 1997). Cependant, toute éthique doit être en relation étroite avec la pensée critique. Les expériences relativement nouvelles dans l'environnement tchèque causées par le phénomène de la diversité éducative nécessitent une interprétation et des attitudes appropriées, car la diversité n'est pas une valeur en soi dans les sociétés post totalitaires. Certaines de ses formes doivent être accueillies et soutenues, tandis que d'autres doivent être examinées avec circonspection

L'objectif de ce texte est de rendre la notion de criticité au moins un peu plus rigoureuse que ne sont les usages habituels dans le discours tchèque sur l'éducation à la pensée critique. L'article vise les lacunes d'une telle conception de la pensée critique, qui la définit exclusivement par rapport aux principes généraux de la pensée logique. A l'inverse, la communication – qui prendra une forme plutôt théorique - cherche à montrer qu'une véritable criticité ne peut être atteinte sans une réflexion plus profonde sur notre rapport personnel à la vérité (Hejdánek, 1995). En d'autres termes, que la criticité n'est pas seulement une question de logique, mais aussi d'humanité et de disposition personnelle. Nous tentons de capter l'essence de ce qui est aujourd'hui communément compris comme « pensée critique » et ce qui, dans ce contexte, met en lumière certains des problèmes liés à la définition de la criticité dans la tradition de la pensée philosophique occidentale (Burbules, N. C., & Berk, R., 1999). Notre propos identifie également deux formes de conceptions formalistes et réductrices de la pensée critique et utilise des exemples choisis dans la documentation curriculaire et les textes tchèques sur la pensée critique pour illustrer cette conception formaliste et peu réfléchie de la pensée critique. Il tente ensuite de démontrer pourquoi l'esprit critique doit être défini de manière plus complète et pourquoi il est important d'accentuer, en plus du rapport à la pensée logique en éducation, un rapport personnel à la vérité mentionné plus haut, qui, avec la conscience morale et le goût élémentaire, sont inclus dans le concept de jugement. Le jugement pourra alors être interprété comme une condition préalable à la compréhension de l'égalité des droits et des chances pour tous les élèves dans le cadre d'une pédagogie inclusive.

Lien avec le thème du colloque :

L'article traite des liens entre la pensée critique et l'éthique des écoles inclusives ou démocratiques.

Axe thématique concerné : Axe 2

Références :

- Beyer, B. K. (1985). Critical Thinking: What is it? *Social education*, p. 270-276.
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. In Popkewitz, T. & Fendler, L. *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. N.Y.: Routledge, p. 45-65.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education*. N. Y.: Free Press.
- Hejdánek, L. (1995). Filosofie a kritičnost. [Philosophie et Criticité] *Kritický sborník* 15, 1995, p. 3-4.
- Kohout-Diaz, M; Strouhal, M. (eds.) (2022). *Cultures of Inclusive Education and Democratic Citizenship: Comparative Perspectives*. Praha: Karolinum.

Developing a Comprehensive Framework to Evaluate Inclusive Ethics in Teacher Education

TATTO Maria Teresa, Arizona State University

Keywords : Teacher education, research, equity, social justice

Abstract :

This paper presents an empirically-based framework to evaluate the effectiveness of teacher education aimed at strengthening the profession's inclusive ethics research base and developing a robust response to external regulation mandates (Pring, 2015; Sleeter, 2014; Zeichner, 2007).

The framework is designed to answer two key research questions:

1. How does the cultural, political, and socio-economic context mediate policies and practices related to the teaching profession (e.g., federal/state-level policies, teacher preparation program standards and quality assurance policies, school accountability, curriculum standards, and school induction practices) and how do these contribute to an ethics of inclusivity, of equity and justice in teacher education?
2. What are the relationships between the opportunities to learn offered by teacher preparation programs and the knowledge, skills, and dispositions of future teachers, including their abilities to effectively teach a high-quality inclusive curriculum to diverse learners across a variety of schools and contexts?

Reference paradigm: The framework draws from Bronfenbrenner's (1977) ecological systems to explore how macro contexts (e.g., culture, history, social and economic forces) influence education policy including who gets recruited, hired, and retained in the profession, and who gains equitable access to high-quality education opportunities. The meso context of official institutions (state departments/local authorities) and pedagogical institutions (university departments/colleges of education, and production and mobilization of educational research) interact to shape teacher preparation programs (strategies and opportunities to learn), and schools (who teaches, what characterizes the curriculum, and school norms). The forces that influence the micro contexts of classroom teaching and learning (e.g., the knowledge, principles, values and standards that shape planning, instruction, and assessment in pedagogic practice as teachers and students interact).

Methods: The paper draws from the Teacher Education and Development Study carried out with the participation of future teachers and teacher educators from seventeen countries who worked together in developing an aspirational framework for the study. The study used qualitative and quantitative methodologies to collect data.

Results: The degree of agreement and consistency across these three levels (macro, meso, and micro) were found to strongly influence the quality and outcomes of teacher education including the ethics of inclusion and the situations of development for future and early career teachers, and the extent to which these situations of development impede or support equitable instruction, and the mediating factors in these situations (Vygotsky, 1997).

- Link with the theme of the conference:

The role of teacher education in the formation of teachers able to implement inclusive processes and ethical values in their practice is essential. The creation of an aspirational analytical framework based on previous comparative empirical research allows the comparative study of the challenges and opportunities that teacher education programs and partners encounter when working to ensure access and equity to quality education and promote lifelong learning opportunities for diverse populations.

- Thematic axis involved: Axis 1 & 2 policy and academic contexts of teacher education and empirical analysis of institutions

- References:

- Bronfenbrenner, U. 1977. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Pring, R. (2015). *Philosophy of educational research*. London: Bloomsbury.
- Sleeter, C. (2014). Toward teacher education research that informs policy. *Educational Researcher*, 43 (3), 146-153.
- Vygotsky, L.S. (1997). The history of the development of higher mental functions. In L.S. Vygotsky (Ed.) *Collected works: Volume 4*. New York: Plenum Press.
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 36-46.

Examining Pre-service Teachers' Social Justice Dispositions: A case study from India

VERMA Isha, The University of Hong Kong

Keywords: Social Justice, Teacher Dispositions, Pre-service Teacher Education

Abstract:

Teacher dispositions play a critical role in enabling teachers to embrace social justice praxis and ensure equitable educational outcomes for marginalized students (Delpit, 2006; Villegas & Lucas, 2002). Teacher education programmes thus have a formidable challenge to develop the social justice dispositions in pre-service teachers.

The present study is an exploratory mixed methods study examining the efforts made by a teacher education programme in India towards preparing elementary school teachers to teach for social justice in diverse classrooms. The study aimed to explore the dispositions of the pre-service teachers enrolled in the first year, final year, and one year out of a teacher education programme at a large university in Delhi. A sequential design was adopted with two phases: an online survey with 214 pre-service teachers followed by in-depth interviews with 21 pre-service teachers selected purposively.

Drawing on social justice education and critical theory concepts, I propose a theoretical framework that explicates six dispositions of a social justice educator: awareness about diversity, critical self-reflection, examining deficit perspectives, sense of preparedness for diverse classrooms, challenging inequalities, and advocating for social justice.

The findings revealed that all participants reported increased understanding and commitment to social justice. The pre-service teachers in the final year and graduates displayed more robust social justice dispositions than those in the programme's first year. While the programme provided several opportunities to learn social justice concepts, it did not provide pre-service teachers with the practical tools to integrate these concepts into teaching.

As the policy reforms in India increasingly focus on technical solutions to educational inequality, this study will help teacher educators and policymakers think critically about ways to prepare and support pre-service teachers to teach for social justice.

Link with the theme of the conference:

This study provides insight into the issues of how teacher education can prepare pre-service teachers to teach for social justice. It links with the theme of the conference, where the main purpose is to address inequitable educational outcomes by focusing on the phenomena of diversity and inclusion in and outside of schools.

Thematic axis involved:

This study covers thematic Axis 2, understanding how pre-service teachers can be prepared to provide inclusive education.

References

- Delpit, L. D. (2006). *Other people's children: cultural conflict in the classroom* ([2006 ed.]. ed.). New York: New Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Mertens, D. M. (2003). Mixed methods and the politics of human research: the transformative-emancipatory. *Handbook of mixed methods in social & behavioural research*, 135.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. doi:10.1177/0022487102053001003

Symposium

Ethical issues in intercultural mediation in language teaching and learning/L'éthique en médiation interculturelle dans la didactique des langues et des cultures

Coordinators

DERIVRY Martine, Université de Bordeaux-INSPE

LIDDICOAT Anthony, University of Warwick

An English/French bilingual symposium within a plurilingual perspective

Un symposium bilingue anglais/français selon une perspective plurilingue

Un résumé de présentation du symposium / Abstract presenting the symposium

paradigmes de référence/ theoretical framework

Ce symposium cherche à approfondir le croisement de deux langues de travail, le français et l'anglais, qui portent des ancrages historiques différents dans la construction d'un domaine commun, celui de la didactique des langues et des cultures et qui interroge plus particulièrement les questions éthiques de la médiation interculturelle. Le travail accompli depuis 2013 avec un réseau international mis en place dans le cadre d'AILA a permis ce dialogue co-construit sur la médiation interculturelle entre des terrains de recherche, des angles et des perspectives divers produits selon deux grands contextes de recherche et de langues utilisées : le français comme langue de communication d'une recherche francophone et l'anglais comme langue de communication d'une recherche anglophone. Ces espaces sont traversés par de multiples langues et contextes culturels qui les nourrissent également. La perspective éthique forte et affirmée est par conséquent plurilingue et pluriculturelle dans ces entre-deux de la médiation interculturelle. L'anglais et le français deviennent alors des langues ponts entre les différentes langues en présence et sont aussi des langues de travail où les limites du traduisible et de la communication sont explorées comme autant de moyens pour repousser les incompréhensions, les malentendus, et les mésinterprétations. Le choix pragmatique du français et de l'anglais comme langues de travail et langues de réflexions ne s'inscrit pas dans une logique d'efficacité mais bien dans une éthique opérationnelle du plurilinguisme et du pluriculturalisme. La médiation interculturelle entre le français et l'anglais nourrie par les autres langues en présence des chercheurs et entre ces langues et ces contextes vise à élargir et à approfondir les significations exprimées au sein des *savoir*, des *savoir faire*, *savoir être* et *savoir apprendre*, pour reprendre une terminologie du CECRL. Cette médiation interculturelle s'écarte radicalement en revanche de celle développée par le CECRL dans la mesure où elle explore les possibles de la communication dans toute la variété de ses instances, interroge les mots, les valeurs, les significations qui s'entrecroisent entre les différents chercheurs sur ce domaine. Elle est donc prospective, ouverte aux aléas et aux incertitudes et ne peut s'enfermer dans des descripteurs fixes de compétences graduées à finalité d'employabilité immédiate. Les situations mondiales de pandémies et de guerres prouvent la nécessité de travailler la médiation interculturelle et son éthique de prise en compte de l'autre comme soi-même, du semblable-différent au sein de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. La brutalité des situations de pandémie, de réchauffement climatique sur les implications sociales et de mobilités auxquels s'ajoutent des guerres qui menacent à nouveau les équilibres géo-politiques internationaux bousculent les principes éthiques entre les humains par les replis identitaires et nationalistes et appellent à ce niveau de l'enseignement/apprentissage des langues, une prise en compte indispensable d'une conception renouvelée de la didactique des langues et des cultures. Co-construire la médiation interculturelle entre situations plurilingues et pluriculturelles contextualisées renverse la conception limitée, voire idéologisée de la didactique d'une seule langue et de son locuteur monolingue.

This symposium seeks to deepen the intersection of two working languages, French and English, which have different historical roots in the construction of a common field, that of applied linguistics in language teaching and learning, and which more particularly raise questions about ethical issues for intercultural mediation. The work carried out since 2013 by an international network set up within the framework of AILA has enabled a co-constructed dialogue on intercultural mediation between the research fields, lines of enquiry and diverse perspectives produced in relation to the two major contexts of research and languages used: French as the language of communication of Francophone research and English as the language of communication of Anglophone research. These spaces are crossed by multiple languages and cultural contexts, which also nourish them. This involves a strong and recognised ethical perspective

that is plurilingual and pluricultural located in these in-between spaces of intercultural mediation. English and French become bridge languages between the different languages present and working languages where the limits of translatability and communication are explored as a means to push back misunderstandings, misconceptions and misinterpretations. The pragmatic choice of French and English as working languages and languages of reflection is not based on a logic of efficiency but on an operational ethic of multilingualism and multiculturalism. Intercultural mediation between French and English, nourished by the other languages present among the researchers, and between these languages and contexts, aims to broaden and deepen the meanings expressed in knowledge, skills, attitudes and learning, to use the terminology of the CEFR. This intercultural mediation, on the other hand, differs radically from that developed by the CEFR in that it explores the possibilities of communication in its varying situations, and questions the words, values and meanings that intersect between the various researchers in this field. It is therefore prospective, open to hazards and uncertainties and cannot be confined to fixed descriptors of graduated skills for immediate employability. The global situations of pandemics and wars prove the need to work on intercultural mediation and its ethics of taking into account the other as oneself, and what is similar and different within the teaching and learning of languages. The brutality of pandemic situations, and global warming on social involvement and mobility, to which are added wars that once again threaten international geo-political balances, and upset ethical principles between humans with ethnic and nationalist divisions and call, at the level of language teaching/learning, and necessitate thinking towards a renewed conception of language teaching and learning. Co-constructing intercultural mediation between contextualised multilingual and multicultural situations reverses the limited, even ideologised conception of the teaching and learning of a single language and of the monolingual speaker.

Méthodologie / Method

Le réseau présentera diverses communications en anglais/français (un powerpoint en français et une expression en anglais et vice versa) avec l'expression d'autres langues à l'écrit ou à l'oral et une traduction écrite ou orale en français et en anglais.

The network will present various communications in English/French (a powerpoint in French and an expression in English and vice versa) with the expression of other languages in written or oral form and a written or oral translation into French and English.

International collaboration in researching language teaching and learning: Ethical issues in multilingual research

LIDDICOAT Anthony J., University of Warwick

Keywords : ethics in research, multilingualism, international collaboration

Abstract :

This presentation will explore the issues involved in academic research collaborations that draw together people from diverse linguistic and academic communities. It will illustrate these issues by discussing a research collaboration that operated with a strong multilingual policy examining the experience of working in a bilingual research group in which not all participants shared a common language. In this research group different linguistic and academic cultures were brought into direct contact and had to be mediated across languages to generate a collective understanding. It will argue that the choice of working language(s) for collaborative research is an ethical issue that has consequences for epistemological diversity and for participation in the research process. Multilingual ways of working provide different affordances for inclusion in the research process for individuals and also allow for epistemological similarities and differences to be brought into particular focus that gives validity to different ways of constructing and communicating knowledge.

- **Link with the theme of the conference:** ethical issues in research across languages

- References:

Liddicoat, Anthony J., Martine Derivry-Plard, et al. (eds) (2022, in press) *Médiation interculturelle en didactiques des langues et des cultures/Intercultural mediation in the teaching and learning of languages and cultures*. Paris: Editions des archives contemporains.

Liddicoat, Anthony J. (2018). Language teaching and learning as a transdisciplinary endeavour: multilingualism and epistemological diversity. *AILA Review*, 31 (1), 14-28. doi:10.107/aila.00011.lid

Self-directed telecollaboration as inclusion: from intercultural capital to intercultural competence La télécollaboration autodirigée en tant qu'inclusion : du capital interculturel à la compétence interculturelle

GRAY Josh, Université de Bordeaux

Intercultural capital can be defined as the experience an individual has gained through exposure to cultural difference. Interacting with diverse communities, travelling and living abroad, and language learning all contribute to increasing one's intercultural capital.

It goes without saying that in the context of a classroom, intercultural capital will vastly differ from one learner to the next, which can create inequalities in the way in which language learning is approached by learners.

Intercultural competence occurs when nominal intercultural capital is harnessed into concrete skills and attitudes which allow learners to communicate and build social relationships with individuals and communities who do not share their cultural background. To this extent, studying inequalities in intercultural capital is vital for understanding how intercultural competence can be developed.

In this context, intercultural telecollaboration may offer a useful opportunity for inclusivity, allowing students with low intercultural capital to encounter and engage with otherness in cases where such opportunities are limited in their ordinary environment.

Furthermore, allowing learners in telecollaborative contexts to set their own goals and strategies, and to choose the topics they wish to discuss, could help develop student autonomy and produce opportunities for learning which are tailored to individual students' needs.

This paper will discuss five self-directed intercultural telecollaborations between students from France, Turkey, Italy, Bulgaria, and Brazil, in order to determine what level of autonomy and intercultural competence they showed, and how this related to inequalities in their initial intercultural capital.

It will conclude that autonomy is something which must be acquired, and that teacher mediation targeting specific aspects of autonomy according to students' intercultural capital is vital in order to develop intercultural competence for all.

Ethical considerations in the assessment of language learning within an intercultural orientation

SCARINO Angela, University of South Australia (UniSa), Justice & Society

KOHLER Michelle, UniSA, Justice & Society

Assessment of language learning in general raises important ethical issues related to how best to do justice to the learning of all students. In intercultural language learning where there is a deliberate focus on subjectivity and inter-subjectivity of diverse learners as learners and as persons, as they perform, analyse and reflect upon their language learning and use. We draw on a range of qualitative studies undertaken across education contexts and languages, and we problematize the ethical issues embedded in such work.

Quelle place pour la formation inclusive dans les enseignements de langues et civilisations chinoise, coréenne, japonaise à l'université française ?

CHEN Yan-Zhen, Université Bordeaux Montaigne

SUZUKI Elli, Université Bordeaux Montaigne

VIVIER Min Sung, Université Bordeaux Montaigne

Mots clés : Formation inclusive ; diversité des langues et cultures ; enseignement d'une seule aire géographique ; LLCER/LEA chinois, coréen, japonais

Abstract :

Nous sommes trois enseignantes-chercheuses qui effectuons des recherches dans le domaine du plurilinguisme et du pluriculturalisme, mais qui enseignons dans le champ des études chinoises/coréennes/japonaises. La notion d'« éducation inclusive » est voisine des notions clefs de nos recherches respectives : le plurilinguisme / pluriculturalisme, les médiations culturelles/interculturelles, la diversité, la décentration, l'ouverture à l'altérité, entre autres. Cependant, en termes d'enseignement, chacune dispense des cours de langue chinoise, coréenne et japonaise au sein des filières LLCER (langues, littératures et civilisations étrangères et régionales) ou/et LEA (langues étrangères appliquées) à l'université. Il s'agit des cursus universitaires dont l'objectif est de former les étudiants à devenir des spécialistes de langue et civilisation d'une de ces aires géographiques. Ce sont des enseignements très ciblés et concentrés sur un seul pays, qui pourraient faire penser qu'une formation incluant la notion de diversité n'est pas compatible. Dans quelle mesure les recherches du domaine de la didactique du plurilinguisme font sens dans les filières LLCER et LEA en chinois/coréen/japonais ? Quelles formes de formation inclusive prennent en compte la notion de diversité et quelle marge de manœuvre un.e enseignant.e pourrait-il.elle avoir dans les filières spécialisées en langue et civilisation d'une seule aire géographique ?

Ce sont des questions que nous nous posons depuis un moment dans notre pratique d'enseignement et de recherche. Cette communication au sein du symposium sera une bonne occasion de partager la pratique de chacune mais aussi de débattre de certaines hypothèses autour de la question d'éthique inclusive dans nos enseignements.

Lien avec le thème du colloque :

La formation en langue et civilisation d'une aire géographique spécifique a pour objectif de former des spécialistes en langue et culture de ladite zone géographique. Il est très rare pour une filière universitaire d'inclure des langues régionales, autres que la langue nationale ou la langue officielle, dans leur cursus. Dans cet espace éducatif monolingue et monoculturel, que signifie-t-elle, l'éducation inclusive et comment concilier ces deux espaces ?

Axe thématique concerné : Plurilinguisme et pluriculturalisme ; éducation inclusive ;

Références :

Chen, Y.-Zh. (2020). « Le plurilinguisme à Taïwan : enjeux politiques et politiques linguistiques ». In : J. Jiménez-Salcedo, Ch. Hélot & A. Camilleri Grima (eds.), *Small is Multilingual : Language and Identity in Micro-Territories. Language, Multilingualism and Social Change*, vol. 36. Berlin : Peter Lang, p. 117-140, ISBN : 978-3-631-83341-4

L'éthique professorale face aux défis de l'appartenance religieuse : quand Dieu entre dans la classe de langue

ZARATE Geneviève, INALCO, Paris

Cette intervention pose le cadre éthique en jeu quand un principe républicain français, la laïcité, est confronté aux secousses géopolitiques qui découlent d'affiliations identitaires religieuses, à l'héritage d'une histoire nationale spécifique et à son interprétation conjoncturelle par l'enseignant, ici de langue étrangère. On examinera quelques stratégies mises en place par des enseignants pour aménager un cadre éthique qui prend en compte le respect de la pluralité des convictions religieuses - et donc repose sur des règles -, leur propre parcours, qui peut comprendre une expérience migratoire, et leur credo professionnel.

Développer une sémiotique comparative pour les phénomènes éducatifs et linguistiques *Developing a comparative semiotics for educational and linguistic phenomena*

Coordinators

MALET Régis, IUF/Université de Bordeaux, LACES, INSPE

DERIVRY Martine, Université de Bordeaux, ECO, LACES, INSPE

En formation par la recherche, le travail de construction de comparables n'est pas un préalable à la comparaison, il en est une part essentielle. Dans le cadre de nos formations de et par la recherche comparative, nous oeuvrons à saisir les variations d'usage de notions courantes en éducation, comme celles d'inclusion, de professionnalisation et de développement professionnel des enseignants dans des contextes culturo-linguistiques éloignés, ainsi que les notions courantes en langues, comme celles de plurilinguisme, de multilinguisme, de translanguaging et d'interculturel, en indexant ces usages à des ressorts politiques et sociaux en éducation (Malet, 2017, 2021, 2022 ; Malet et al., 2021) et en langues (Derivry-Plard, 2017, 2019, 2020a, 2020b ; Derivry-Plard et al, 2021). La méthode documentaire est alors complétée par un travail dialogique de clarification entre étudiants, doctorants et/ou chercheurs ancrés dans différents contextes culturo-éducatifs et selon les différentes langues en présence, même si deux langues de travail peuvent être convoquées et retenues à minima par souci pragmatique⁶.

Par l'enquête comparative en formation, l'enjeu est moins de mettre en évidence et de cloisonner des significations indigènes (par exemple nationales) que de considérer les formes complexes de médiations que des communautés culturelles (professionnelles, académiques, linguistiques etc.) activent, y compris dans des espaces souvent marqués par des conflictualités internes, face à des concepts qui circulent globalement dans les univers éducatifs et scolaires. Cet effort d'indexation, qui se défie de la simplification inter-nationale, bénéficie d'un travail d'équipes plurilingues et pluricatégorielles (enseignants, chercheurs, administrateurs) au service d'une ambition qui procède d'un traitement contrastif des usages dans différents contextes culturels et linguistiques (Bray 2002 ; Niewöhner, Scheffer 2010 ; Creswell, Plano Clark, 2011 ; Phillips 2014 ; Zarate et al, 2008). La comparaison en SEF, dès lors qu'elle associe des communautés de recherches éloignées, y compris sur le plan linguistique, renforce la pertinence d'un tel travail, en formation comme en recherche. La construction de la comparabilité ne vise pas l'harmonisation sémantique des notions en usage ici et là, encore moins leur normalisation mais, au contraire, l'exploration des variations sémiotiques et de la construction du sens dans l'usage de ces notions dans différents contextes culturels.

On s'intéresse ici à la portée sémiotique du comparatisme en éducation et en langues en soulignant la fécondité d'une démarche d'apprentissage et de connaissance qui ne fait pas de l'éloignement nécessairement un obstacle mais un chemin vers la clarification des « orientations conceptuelles collectives » et de leur expression locale (Malet 2016). Ce travail comparatiste requiert un effort de traduction ou plus exactement de médiations -en finalités, représentations, usages et pratiques- des politiques et dispositifs d'éducation et d'éducation aux langues. Ce sont ces variations et rapports sémiotiques qui sont au cœur de la démarche et font aussi son intérêt pour le déploiement de dispositifs d'évaluation et de formation (Malet & Derivry 2022).

⁶ Voir le premier Master bilingue Anglais/Français Enseignement et Formation à l'International/ International Education and Training – INSPE – Université de Bordeaux.

L'éthique inclusive et l'échange interculturel

CHI Hsinping, Université de Fujen, Taïwan

Cette étude tente d'explorer les différentes dimensions de la notion de l'inclusion sociale et les questions éthiques dans un contexte franco-taïwanais, où les étudiants de l'Université de Bordeaux et de l'Université Fujen, à travers une expérience de télécollaboration interculturelle, ont réalisé ensemble des tâches interculturelles malgré leurs différences de niveau d'études, d'âges et d'objectifs d'apprentissage

Learning in English in French Higher Education: An inclusive or exclusive phenomenon?

WARSINSKI Suzanne, Université de Strasbourg

Keywords : EMI, French Higher Education, writing

Abstract :

Main Issue: English Medium Instruction (EMI) in French higher education is a somewhat contradictory phenomenon. While EMI is growing around Europe (Derivry Plard, et. al., 2013) its growth may be more accessible to more affluent students (Bruton 2011, 2013; Gablasova 2014) and ethical for students with a higher level of English (Roussel, et. al., 2017), giving the sense of exclusivity. If we compare teaching resources attributed to learning academic writing across settings in which English is the language of education, we find that French EMI programs may be at a disadvantage compared to other contexts in which writing development is built into the curriculum or provided by the institution (Warsinsky, forthcoming) and this raises an ethical issue for learning in English in France. The reality of one French EMI program for its students is more complex, however, than this and offers a more nuanced case of inclusivity, exclusivity, and ethics.

Methodology: The data being presented come from the first segment of a three stage mixed methods research study. The first part of the exploratory sequential design was a two-year embedded ethnography of an elite French institution of higher education with a Master level degree program carried out entirely in English. Over 100 hours of observations and interviews, plus close document analysis, were conducted involving two successive classes of first year Master students in the program, instructors, and administrators.

Results: The study found instances of both exclusivity and inclusivity in admission policy, teaching and learning, language use, and assessment. It also raises an ethical question regarding student writing development in French EMI where specialised writing training in English as part of the curriculum is rare. For example, when compared with students who study in English as an L2 and whose programs or institutions offer additional writing support, are French students at a disadvantage when they do not have the same level of writing instruction? The study found that depending on several variables, the answer in this particular research setting is a mixture of yes and no.

Link with the theme of the conference:

This presentation focuses on issues of ethics and inclusivity in relation to students who learn in English in France at the HE level. Through an ethnographic study of one Master program, it highlights areas where such an education is inclusive. It then compares national programs to other nations' programs and discusses transnational ethics of EMI education. Seeing education "in English" as more than just an institutional or national issue is a new area for research into teaching and learning.

Thematic axis involved: Axe 3 : Des classes et des dispositifs inclusifs : éthiques de l'acte pédagogique.

This presentation deconstructs ethics of teaching and learning in a French EMI setting.

References:

- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39(4), 523–532. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002>
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System*, 41(3), 587–597. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.001>
- Gablasova, D. (2014). Learning and Retaining Specialized Vocabulary From Textbook Reading: Comparison of Learning Outcomes Through L1 and L2. *The Modern Language Journal*, 98(4), 976–991. <https://doi.org/10.1111/modl.12150>
- Derivry-Plard, M., Faure, P., & Brudermann, C. (2013). *Apprendre les langues à l'université au 21ème siècle*. Paris: Riveneuve.
- Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A., & Sweller, J. (2017). Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture: A cognitive load theory approach. *Learning and Instruction*, 52, 69–79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.007>
- Warsinsky, B. S. (Forthcoming/2022, November 19-21). English Medium Instruction: Englishization and systemic power [Paper presentation]. International Content and Language in Higher Education (ICLHE) Conference, Maastricht, The Netherlands. <https://iclhe-um.nl/>

Creating inclusive, enabling approaches in the classroom for transitioning from higher education to employment

O'NEILL Fiona, University of South Australia, Justice & Society

(attending online)

Summary: In Australia there is increasing emphasis on students becoming 'job-ready graduates'. The ethical challenge is to promote inclusion for those studying non-vocational degrees. This paper presents teacher reflections on a course designed to enable students to collaboratively research their potential career narratives through principles of autoethnography, in dialogue with industry.

Key words: social inclusion, ethical issues in language education and education, collaboration interculturelle, narration de soi, éducation universitaire, diversité, éthique inclusive intercultural collaboration, narrative self, humanities, higher education, social inclusion

Abstract

In Australia there is increasing emphasis on students becoming 'job-ready' graduates. The ethical challenge is to promote inclusion for those studying non-vocational degrees. Some degree of social exclusion in education is a reality for many students studying generalist Humanities/Bachelor of Arts (BA) degrees. BA students exemplify Australia's diverse socio-economic, linguistic and cultural profiles (ABS Census, 2021). On top of this, the value of an education in the Humanities in Australian professional and organisational contexts is often poorly understood. These students bring different languages, cultures, knowledge repertoires, disciplinary interests, and aspirations to their learning, however their social, linguistic, and cultural potential (Clyne, 2005) may be overlooked and their narrative identities and understandings of potential directions for life and work can seem limited.

This paper presents findings from an applied linguistic study that explored student and teacher reflections on an undergraduate BA course designed to enable students to collaboratively research their potential career narratives, drawing on principles of autoethnography and narrative inquiry (Riessman, 2008), in dialogue with community and industry partners. The course is part of a unique work-integrated learning program (WIL) in a BA degree, which supports students to develop their research capabilities and their understandings of themselves and their future career directions. An intercultural orientation to teaching and learning (O'Neill, Scarino & Crichton, 2019) and an inclusive teaching approach (Burke & Crozier, 2013) informs the program, to support students in developing their self-understanding, the value of their disciplinary interests, and potential career narratives. This involves guided research and reflection, in collaboration with peers and community and industry partners. These partners represent various sectors and organisations, many of which focus on areas of social inclusion, such as social housing, migrant and refugee support, youth work and care providers, in addition to the creative arts, such as creative writing and literature, social media and performing arts. The study involves a narrative intervention (Crichton & O'Neill, 2016), which explores students' and the researcher/teacher experiences of co-creating a supportive learning framework within the program. Students and teacher kept reflective journals during the course, commenting on mentoring conversations and diverse research experiences with peers, and community and industry partners. Narrative data were thematically analysed (Riessman, 2008), with preliminary findings indicating that intercultural and enabling pedagogies (O'Neill et al., 2019) in the course contributed to enhancing students' sense of inclusion in class, and their confidence to articulate their disciplinary knowledge, expertise, and interests to people both within and beyond the university context. Integral to the study, the narrative intervention co-created an inclusive and supportive framework, foregrounding student voices and their understandings of themselves and their future life and work, as captured in their terms. In this way, students respond to negative discourses and narrativize their possible selves (Mattingly, 1994) and potential career directions, towards an ethical future in which all students can realise their intercultural selves in professional life (O'Neill, 2020).

References:

- Australian Bureau of Statistics (ABS), (2021). 2021 Census. Australian Federal Government. <https://www.abs.gov.au/census>
- Burke, P. & Crozier, G. (2013). Teaching inclusively: changing pedagogical spaces. Formations of gender and higher educations (GaP) project. University of Newcastle, Australia & University of Roehampton, London.
- Clyne, M. (2005). Australia's Language Potential. Sydney: UNSW Press.
- Mattingly, C. (1998). Healing dramas and clinical plots. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, F. (2020). The intercultural professional. London: Palgrave.
- O'Neill, F., Crichton, J. & Scarino, A. (2019). Developing intercultural learning capabilities: A case study in Higher Education. Special Issue, Language and Intercultural Communication Pedagogies in Australian Higher Education, Australian Review of Applied Linguistics, 42(2), 125-145.
- Crichton, J. & O'Neill, F. (2016). Risk and safety in linguistic and cultural diversity: A narrative intervention in residential aged care. In J. Crichton, C.N. Candlin & A. S. Firkins (Eds.) Communicating risk (pp. 51-66). Series: Communicating in professions and organizations. London: Palgrave.
- Riessman, C. (2008). Narrative methods for the human sciences. Thousand Oaks CA: Sage Publications Inc.

Analyser les médiations culturelles et linguistiques pour saisir les variations d'usage d'une notion-valise: le cas de l'inclusion en formation des enseignants en Angleterre et en France

SMYTHE Fiona Université de Bordeaux

Enseignant de qualité : une catégorie culturellement et linguistiquement située. Echos de recherche comparatives

WAINÉ Lindsey, UCL, UK

Traiter les données qualitatives en éducation et formation recueillies dans différentes langues

LE COZ Alice, INSPE, Université de Bordeaux

Beyond Inclusion toward the Best-loved Self: Reconsidering Identity, Knowledge, Pedagogy and Methodology in Teaching and Teacher Education

Coordinators :

LEE HyeSeung, Texas A&M University

SCARAMUZZO Peter, Texas A&M University

Keywords : best-loved self; diversity and inclusion; narrative inquiry

Abstract :

As school contexts globally contend with mitigations of increasingly diverse demographics, fundamental questions surrounding more equitable approaches to integration are necessarily raised. The discourses which follow often centralize racial-ethnic, linguistic, and/or nationality or immigration demographics. Such conversations can consequentially reduce students to iconographic tropes, thereby ignoring ranges of uniqueness inherent within any human individual. Indeed, such reductionism may ignore additional manifestations of diversity within any human being, thereby relegating approaches to inclusion as mechanistic functions of the schooling context, rather than something truly celebratory. This symposium rejects mechanistic approaches to inclusion, asserting within the body of work presented that, any actualization of inclusivity by PK-12 educators toward cultivations of diversity remains meaningless without preliminary and ongoing intentional considerations around the authentic cultivations of students' development of their best-loved selves (Craig, 2013). In this sense, centralization of the best-loved self concept as a pedagogical amplification to school understandings of demographic diversities provides a wider space for students to more expansively self-actualize within their schooling experiences, allowing for different forms of authentic integration to be practiced in rejection of blanket assimilation methods. As such, this symposium narratively explores examples of the best-loved self as a kind of praxis and through its practical potential within multiple dimensions of identity, pedagogy and methodology. Beginning in teacher identity, Lee presents the metaphorical understanding of the best-loved whole self through a Korean immigrant teacher's life story. Next, Scaramuzzo shares his in-depth reflection on the effects of amplifications of LGBTQ+ students' best-loved selves on remedying exclusivities of LGBTQ+ voices within the U.S education system toward a singular and crucial pragmatism. Then, moving through pedagogical integration, McIntush and Norton examine storied interconnections of social emotional learning and culturally responsive teaching from the vantage point of learners' best-loved selves. Ali's presentation follows, bridging in-service teachers' pedagogical use of technology with personal practical knowledge through their storied best-loved selves. Currens and Singer uncover a pre-service teacher's journey to find her potential best-loved self in practical coupling between mathematics and literature teaching. Shifting to a methodological sense of the best-loved self, Park ends this symposium by proposing musical narrative inquiry as an inclusive way to find new concept linkages in education and educational research. This series of presentations traverse several domains (spiritual, environmental, social-emotional, experiential, intellectual, and methodological) to bring forth insights on integration and the best-loved self.

Link with the theme of the conference

: In line with the conference theme, inclusive ethics in education, this symposium presents that robust educational endeavors emerge from the intersection of inward and outward integration in spiritual, environmental, social-emotional, experiential, intellectual, and methodological dimensions of education and educational research.

Thematic axis involved:

pre- and in-services K-12 educators' practical experiences (Axis 3) and theoretical and methodological views on inclusion in academic contexts (Axis 2)

References

Craig, C. J. (2013). Teacher education and the best-loved self. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 261-272.

Teacher Authenticity through the Jigsaw Puzzle Metaphor: A Gestalt-Shift Approach toward the Best-loved Whole Self

LEE HyeSeung, Texas A&M University

Keywords : teacher authenticity (authenticité de éducateur); wholeness (intégrité); metaphor (métaphore); the best-loved self ; recherche narrative (narrative research)

Abstract :

Drawing upon Palmer's (1998) idea of teacher authenticity—the conceptual coupling of the identity and integrity of the teacher, this study unravels a Korean immigrant teacher's storied journey toward becoming more whole through her teaching experience at a black-majority high school. Employing a biographical narrative inquiry approach (Clandinin & Connelly, 2004), I approached this study to understand the formation and the practice of wholeness that the teacher lived in her personal and professional knowledge landscapes. In particular, this study underpins metaphorical ways of sense-making (Lakoff & Johnson, 1980) and uses the jigsaw puzzle metaphor to figuratively capture how she negotiated the racialized notion of authentic, legitimate teacher and how she finally became who she truly was in the classroom and is becoming who she could be by embracing even ugly pieces of her experience. Through the jigsaw puzzle metaphor, her 'story to live by' (Clandinin et al., 2009) is narratively analyzed, revealing how her inwardly integrated self led to the outward connections among herself, the subject, the students, and the milieu. This emergent metaphor also contributes to expanding the best-loved self conception (Craig, 2013), capturing the ongoing gestalt shifts in-between her best-loved partial selves and best-loved whole self.

Link with the theme of the conference:

This paper views inclusive education from a Korean immigrant teacher's experience, focused on inward self-integration and outward connections among curriculum commonplaces in teaching landscapes.

Thematic axis involved: Axis 2

References

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons.
- Clandinin, D. J., Downey, C. A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141-154.
- Craig, C. J. (2013). Teacher education and the best-loved self. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 261-272.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago press.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.

Self Such a shame, such a loss: Mitigations of Erasure and Silencing of LGBTQ+ youth voices in School Contexts and the Consequences onto shifting global environmental and ecological paradigms

SCARAMUZZO Peter, Texas A&M University

Keywords : auto-apprentissage (self-study); éducation environnementale (environmental education); identités LGBTQ+ (LGBTQ+ identities); théorie du curriculum (curriculum theory); queer theory

Abstract :

Uniting self-study (Hamilton & Pinnegar, 1998) with curriculum studies (Pinar, 2012), queer theory (Jagose, 1996), and eco-education (Singleton, 2011), I raise considerations that exclusivities of LGBTQ+ voices within the U.S education system potentially undermine within transnational global thought processes around anthropogenic climate change (IPCC, 2022). The intent is to highlight the ecological conscientization which occurs through amplifications of LGBTQ+ students' best-love selves (Craig, 2013) resultant through expansions of belonging in schooling contexts and in response to increasing anti-LGBTQ+ educational policies.

References

- Craig, C. J. (2013). Teacher education and the best-loved self. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 261-272.
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (Eds.). (1998). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. Psychology Press.
- Jagose, A. (1996). *Queer theory: An introduction*. New York University Press.
- Pinar, W.F. (2012). *What is curriculum theory?* (2nd ed.). Routledge.
- Singleton, J. (2011). *Environmental Literacy and Sustainability Values: A Content Analysis of National EE Frameworks and State Standards through the Lens of the Earth Charter*. [Doctoral dissertation, Texas A&M University]. Proquest Dissertations and Theses Global. <https://hdl.handle.net/1969.1/ETD-TAMU-2011-12-10320>
- The Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2022). Pörtner, H.-O., Roberts, D.C., Tignor, M., Poloczanska, E.S., Mintenbeck, K., Alegria, A., Craig, M., Langsdorf, S., Löschke, S., Möller, V., Okem, A., Rama, B. (Eds.). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation, and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press. In Press.

Creating an Inclusive Environment for Learners to be Their Best Loved Selves: The Interconnection of Social Emotional Learning and Culturally Responsive Teaching

MCINTUSH Karen, Texas A&M University

NORTON Michele, Texas A&M University

Keywords : enseignement adapté à la culture (culturally responsive teaching); apprentissage socio-émotionnel (social-emotional learning); recherche narrative (narrative research); éducation inclusive (inclusive education); the best-loved self

Abstract :

This narrative inquiry (Clandinin & Connelly, 2004; Craig, 2020) looks across learners' stories (Craig, 2013) to uncover how the foundations of social and emotional learning (SEL) and culturally responsive teaching (CRT) influence one's perception of feeling included. For learners to be their best-loved selves, teachers must examine their practices and curricular decisions regarding both SEL and CRT and how that influences an inclusive, equitable learning environment. In analyzing the stories through the interconnection of the two concepts, this research endeavor explored both the common themes for creating an inclusive environment and also the individual needs that emerged for a learner to feel included that were unique to that individual. By utilizing both "seeing big" and "seeing small" (Greene, 1995), we allowed the complexity of inclusion to exist throughout the study, while also allowing the complexity to exist.

References

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons.
- Craig, C. J. (2013). Teacher education and the best-loved self. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 261-272.
- Craig, C. J. (2020). "Data is [G]od": The influence of cumulative policy reforms on teachers' knowledge in an urban middle school in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 93, 103027.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bas

Narrative Inquiry into Teachers' 'personal practical knowledge' and Technology Integration

ALI Salma, Texas A&M University

Keywords : connaissances pratiques personnelles (personal practical knowledge); la technologie en classe (technology in classroom); recherche narrative (narrative research); la pédagogie (pedagogy); éducateurs (educators)

Abstract :

This study discusses the importance of 'personal practical knowledge'(Connelly & Clandinin, 1984) to the teachers educators' instruction. In particular, these papers examine teacher educators' personal practical knowledge that has influenced their decisions about adopting or using technology and what they've learned about tech integration in a teacher education classroom. In this paper, I included the stories from multiple teachers' educators from different backgrounds who contributed a story, a narrative about tech integration in a recent class they taught (online, blended, or in-person). This study adopts the narrative inquiry strategy (Clandini How teachers educators' 'personal practical knon & Connelly, 2004) as a way to represent the teachers educators' experiences of using technology in their instructions. It involves the conceptualization of a metaphorical "three-dimensional narrative inquiry space" (Clandinin, 2006) which consists of dimensions such as interactions (personal and social), temporality (past, present, future), and places (situations).

Link with the theme of the conference:

This paper views inclusive education from teachers' and teacher educators' experience, focused on how their 'personal practical knowledge' influences their decision about using technology in their instructions.

Thematic axis involved: Axis 2

References

- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research studies in music education*, 27(1), 44-54.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1984). The role of teachers' personal practical knowledge in effecting board policy. Volume III: Teachers' personal practical knowledge. National Institute of Education
- Craig, C. J. (2020). "Data is [G] od": The influence of cumulative policy reforms on teachers' knowledge in an urban middle school in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 93, 103027.

Over the Reading Rainbow: A Mathematics Teachers' Journey to Best-loved Self

CURRENS Kimberly, Texas A&M University

SINGER Erin, Texas A&M University

Keywords : recherche narrative (narrative research); enseignement des mathématiques (mathematics education); enseignement de la littérature (literature education); formation des enseignants (teacher education); la pédagogie (pedagogy)

Abstract :

This narrative inquiry recorded a mathematics teacher's journey to understand how literature was taught in Texas high schools. Teachers typically took courses in the fundamentals of reading, reading comprehension, measuring reading achievement, literacy assessment, techniques for teaching reading, and using technology in teaching while completing their traditional education certification process. Over eighty percent of public-school teachers entered teaching through conventional, university-based certification programs (NCES, 2021), where teacher educators emphasize direct, explicit, and systematic instruction. However, degrees in mathematics, a combination of pure mathematics (theory and abstract) and applied mathematics (practical application to the world), failed to provide a course specific to reading mathematics texts. As such, few secondary mathematics teachers receive in-depth training related to teaching reading (Fang, 2016). Narrative inquiry assumed the primary approach to construct knowledge about participants' experiences lies in regular observation and interaction within their natural environment, including those themselves (Clandinin & Connelly, 2004). We explored the personal journey of one graduate student seeking to understand how English teachers guide their students through learning to analyze literature in high school English courses. We collected data (audio recordings) via eleven face-to-face interviews in a neutral location and then used the constant comparative method to identify threads common within the discussions (Glaser, 1965). At the end of this journey, we realized literature teachers used a direct, explicit, and systematic approach—similar to how elementary educators teach early reading skills—when teaching high school students the various literature types. By studying this one perspective and constructing new meaning from these interview experiences, we recognized the implications of storytelling as a means of establishing the best-loved self in the teaching milieu (Craig, 2013).

References

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons.
- Craig, C. J. (2013). Teacher education and the best-loved self. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 261-272.
- Fang, Z. (2016). Teaching close reading with complex texts across content areas. *Research in the Teaching of English*, 51(1), 106-116.
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445.
- The National Center for Education Statistics (2021). *Teacher qualifications*.

Inclusive Musical Narrative Inquiry Methodology: Three Musical Narrative Practical Studies

PARK Eunhee, Texas A&M University

Keywords : Inclusive research method (Méthode de recherche inclusive); musical narrative inquiry (enquête narrative musicale); musical a/r/tography (a/r/tographie musicale); musical art-based research (recherche basée sur l'art musical); art-based narrative inquiry (enquête narrative basée sur l'art)

Abstract :

Although the qualitative versus quantitative dichotomous tradition has prevailed, methodological infrastructure of recent postmodern philosophers has shown a commitment to embrace more inclusive methodological practice (Dewey, 1934/1980; Eisner, 1993; Irwin, 2003). This paper proposes an inclusive design methodology to challenge previous research methods that generally default along qualitative and quantitative research. In order to capture hidden truths from the stories, this paper argues that methodological integration is possible, even between musical A/r/tography (Irwin, 2003) and Narrative Inquiry (Clandinin, 2006). To “explore the human conditions” (Taylor, 2008), music is a direct and experiential tool for narrative inquiry, and is used to interpret or (re)present research qualitative data. Walking through musical narrative study about immigrant student’s “best-loved self”, this researcher sheds light on the power of inclusive method using music as metaphor which is a principal vehicle to make better understanding and to create new concept linkages.

References

- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education*, 27, 44-54.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. Capricorn Book.
- Eisner, E. W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher*, 22(7), 5–11.
- Irwin, R. L. (2003). Towards an aesthetic of unfolding in/sights through curriculum. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 1(2), 63-78.
- Taylor, M. (2008). Arts-based Approaches to Inquiry in Language Education. *Encyclopedia of Language and Education*.

Empowering Teachers for Inclusion in various school settings (ETIS research). Crossnational studies in Europe on conceptions, policies & practices

Formation des enseignants inclusifs et diversité des contextes culturels (Recherche ETIS). Études européennes sur les conceptions, politiques et pratiques

Cordinator

Régis MALET, Université de Bordeaux / Institut Université de France, LACES

Discutant :

KHASANZYANOVA Albina, Université catholique de l'Ouest - Université de Reims Champagne Ardenne.

PIRONE Filippo, Université Paris-Est-Créteil-Val-de-Marne

Ce symposium cherche est l'occasion de présenter et discuter les enjeux et avancées de la recherche pluriannuelle ETIS, qui fédère des chercheurs du LACES et au-delà, et concerne la formation initiale et continue des enseignants dans les domaines de l'inclusion scolaire. La question est envisagée dans une perspective comparatiste internationale/interculturelle et rassemble par un groupe de chercheurs de différents pays européens.

Les objectifs de recherche à explorer sont les suivants:

- (1) Enrichir la compréhension de la manière dont l'éducation et la formation à « l'inclusion scolaire » est construite localement, à travers des récits collectifs, des institutions et des politiques éducatives et formatives prises dans des agendas nationaux et européens.
- (2) Examiner dans plusieurs « localités » dans plusieurs contextes européens comment est saisie l'ex/in/clusion scolaire et comment la formation des enseignants traduit localement en dispositifs et en actes de formation, les politiques (nationales et européennes) cette matière.
- (3) Examiner les croyances et attitudes des enseignants ordinaires à l'égard de l'équité et de l'inclusion dans la scolarisation et l'enseignement dans différents contextes culturels et éducatifs nationaux, et mesurer l'évolution de ces représentations en cours de carrière des enseignants.
- (4) Produire des outils de compréhension par des études contextualisées (entretiens semi-directifs, observations) permettant d'identifier les contraintes et ressources permettant aux enseignants de se développer et de se former individuellement et collectivement dans des contextes formels de formation et/ou dans des contextes d'exercice professionnels.

La recherche a pour objectif d'explorer comment l'apprentissage professionnel des enseignants en période et au-delà de la formation initiale, est soutenu, accompagné, selon les pays et les institutions. La recherche explore les formes de développement professionnel des enseignants au sein des écoles dans lesquels ils évoluent, à travers des études de cas dans les pays enquêtés, ainsi qu'à travers l'analyse de programmes et dispositifs de formation et des entretiens avec des acteurs-clés : praticiens, formateurs, administrateurs, mentors/tuteurs.

Les chercheurs associés promeuvent un pluralisme méthodologique (Hantrais, 2009), en développant des stratégies de complémentaires utilisées pour étudier les politiques et les pratiques de formation des enseignants dans différents contextes (pluri)culturels, combinant enquête documentaire, analyse de données disponibles et études de cas locales. Une ethnographie multi-site, telle que proposée par Marcus 1995 par exemple, inspire une focalisation à la fois sur les discours/narrations politiques et les récits individuels et collectifs des acteurs sociaux in situ (enseignants, formateurs, administrateurs), ici appliqués à la recherche sur la formation des enseignants dits inclusifs.

On approfondira à l'occasion de ce symposium les liens de coopération entre les chercheurs de chaque pays enquêté (France, Angleterre, Portugal, Finlande) par la présentation des enjeux, des outils, de leur adaptation à des environnements locaux (culturels, institutionnels et linguistiques) et des études de cas en cours de collecte et/ou de traitement, en dessinant également les perspectives méthodologiques d'analyse comparée et de valorisation.

Méthodologie / Method

Le symposium présentera diverses communications en anglais ou français (un powerpoint en français et une expression en anglais et vice versa) avec l'expression d'autres langues à l'écrit ou à l'oral et une traduction écrite ou orale en français et en anglais.

The symposium will present various communications in English/French (a powerpoint in French and an expression in English and vice versa) with the expression of other languages in written or oral form and a written or oral translation into French and English.

Résultats / outcomes

On anticipe 3 ou 4 communications en anglais et 4 ou 5 communications en français sur la problématique du symposium, en prenant au sérieux les enjeux de traduction des termes-clés.

Ce symposium vise une mise en synergie de chercheurs dans plusieurs pays européens dans le domaine de la formation des enseignants, à comprendre comment évoluent et se transforment les représentations des enseignants, se développent des pratiques professionnelles relative à l'éducation inclusive et comment grandit ou décroît, au cours des premières années d'exercice, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants dans ce domaine.

Déploiement d'un outillage théorique et d'un protocole méthodologique combinant plusieurs perspectives disciplinaires et des chercheurs de différents pays européens.

Ce symposium est aussi une étape dans un processus de recherche qui se prolongera dans séminaire international et un ouvrage collectif à échéance de deux ans, en français et en anglais.

References

- Chong, P.W., Graham, L.N. (2013). The 'Russian doll' approach: developing nested case-studies to support international comparative research in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(1), 23-32.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conduction mixed methods research*. Three Oaks, California : Sage Publications, Inc.
- Garnier B.; Derouet J.-L.; Malet R. (Dir.) (2020). *Sociétés inclusives et reconnaissances des diversités. Le nouveau défi des politiques d'éducation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Harris A. & Jones M. (2018) « Why context matters : a comparative perspective on education reform and policy implementation » – *Educational Research for Policy and Practice* 17, 3 (195-207).
- Issaieva E. & Scipion R. (2020) "Face à l'inclusion scolaire Conceptions et pratiques des enseignants en Guadeloupe". *Spirale* (65-1).
- Kohout-Diaz M. (2018) *Éducation inclusive*. Toulouse : Erès.
- Kohout-Diaz, M., Strouhal, M. (eds) (2021). *Cultures of Inclusive Education and Democratic Citizenship: Comparative Perspectives*. Prag, Univerzita Karlova: Nakl. Karolinum.
- Le Coz A. (2021). *Les échanges informels des enseignants. Entre trajectoires individuelles et exercices situés en lycée, quelles fonctions, quels effets ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, EDSP2-LACES, Université de Bordeaux.
- Majhanovitch S. & Malet R. (dir.) (2015) *Building democracy in education on diversity*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Malet R. ; Bian C. (Coord.) (2020). *Former des enseignants inclusifs. Perspectives comparatistes internationales. Dossier thématique de la revue Spirale, n°65, 2 volumes.*
- Malet, R. (coord.) (2020). *De la formation continue au développement professionnel des internationales, état des recherches*. Paris : Cnesco.
- Malet R.; Liu B. (Dir.) 2021). *Politiques éducatives, diversité et justice sociale. Perspectives internationales comparées*. Berne: Peter Lang.
- Malet R.(Dir.); Condette S.; Derivry M.; Le Coz A. (2020). *De la formation continue au développement professionnel des enseignants. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches*. Paris : Conseil National d'Evaluation des Systèmes Scolaires (CNESCO).
- Malet (2022). Comparatisme interculturel. in Albéro, B.; Thievenaz, J. (dir.) *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation. Enquête dans les métiers de l'humain*. Dijon : Editions Raison et Passions.
- Reuter D., Montandon F. (dir.) (2022). *Regards croisés des personnels éducatifs sur l'élève/enfant en Afrique francophone, Allemagne et France*. Presses Universitaires de Bordeaux, à paraître.
- Santana K. (2021). *L'éducation inclusive au Brésil: formes, pratiques et obstacles*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, EDSP2-LACES, Université de Bordeaux.

- Santana K ; Malet R. (2021). Éducation inclusive et métier d'enseignant: quelles mutations professionnelles? Regards croisés entre le Brésil et la France. *Global Comparative Education*, V5, 1-2, 64-77.
- Smythe, F. (2021). *Élèves allophones primo-arrivants en milieu scolaire – enjeux de langues et d'apprentissage. Une étude comparative des environnements éducatifs en contexte de diversité linguistique en France et en Nouvelle Zélande*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, EDSP2-LACES, Université de Bordeaux.
- Smythe, F. (2022). School inclusion, young migrants and language. Success and obstacles in mainstream learning in France and New Zealand. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, DOI: 10.1080/01434632.2022.2056189
- Wayne, L. (2021). *Teacher education and the development of teacher professional identity : a comparative analysis of student teachers experiences in Germany, France and England*. PhD dissertation, London : UCL Institute of Education.

mots clé

éducation comparée - formation des enseignants - inclusion scolaire - politiques de formation - conceptions de l'éducation – conception de l'inclusion - développement professionnel - travail collectif - établissements scolaires – diversité culturelle

keywords

comparative education - education policies - Inclusive education - teacher education, conceptions of education – professional development- collective work – cooperation – cultural diversity

Introduction de la recherche ETIS : enjeux de connaissance et analyse comparée européenne des enjeux, politiques et dispositifs de la formation des enseignants dits inclusifs

MALET Régis, IUF/Université de Bordeaux

Teaching and inclusion in the diverse schools of Brighton and Bordeaux : comparing English and French perspectives

SMYTHE Fiona, Université de Bordeaux

État des lieux sur la formation des enseignants comparée en matière d'inclusion « ordinaire » en France, au Brésil et au Portugal ».

SANTANA PAINAUD Keyla, Université de Bordeaux – INSPE

In-service teachers' perceptions of inclusive education in Finnish primary school

WANG Lijuan et LUEDKE Leah, Université de Oulu

Conceptions et pratiques de l'inclusion scolaire des enseignants en contexte ultramarine : l'exemple de la Guadeloupe.

ISSAIEVA Elisabeth, Université des Antilles, SCIPION Rosette, Académie de Guadeloupe, GIRON MERCEDES Esteban, Université des Antilles,

Choisir l'inclusion pour éviter la ségrégation. Quelle formation des enseignants ? Echos du projet CIPES - ATD Quart Monde.

LAHANIER-REUTER Dominique, Université de Lille

Becoming « a good teacher », for what schools and students? Comparative approach of Teachers professional development in England, France, and Germany.

WAINÉ Lindsey, University College London,

Étude de la formation et des représentations des enseignants ordinaires sur l'inclusion scolaire en Belgique francophone

FLEURY Apolline, Université de Bordeaux,

**Perspectives d'analyse comparée des discours sur la formation des enseignants
et l'inclusion scolaire en Europe. Enjeux épistémologiques et méthodologiques**
LE COZ Alice et MALET Régis, Université de Bordeaux,

Addressing “Excessive Teacher/Faculty Entitlement”: Recreating Identity Through Changing Perspectives and Social Relationship

Cordinator

RATNAM Tara, Independent researcher and teacher educator, Mysore

Discutant :

SMYTHE Fiona, Université de Bordeaux

Objective

The notion of “excessive faculty/teacher entitlement” is a new theme in teacher education which provides a term to conceptualize and uncover the sources of oppression that educators experience sometimes as victims and at other times, as perpetrators of it, though often unaware of their impact on others (Author & Craig, 2021). Excessive entitlement is expecting reward in excess of what one deserves hindering teachers/faculty from taking responsibility for their own actions, learning and change. It’s a pervasive and malignant issue that needs acknowledgement and investigative attention for promoting equity in education through development of self-awareness and personal and social adaptability.

Teachers are often relegated to the role of implementers of an externally imposed curriculum which fails to acknowledge them as persons and the values they hold close to their hearts as their “best loved self” (Schwab, 1954/1978; Craig, 2020). The projection of a deficit view of teachers makes “excessive teacher entitlement” seem like a volitional characteristic, pinning the blame on teachers as individuals unwilling or unable to adapt to changing needs rather than on the system and the cultural/social mores producing the toxicity.

We need to see teachers differently. Changing our narrative requires other ways of knowing that raise unsettling questions. Naming the phenomenon of “excessive teacher entitlement” can be seen as a provocation to present to consciousness our knowing of our experiences to which we have not yet applied our own mindedness (Dewey, 1908/19810).

Overview and significance

The symposium is a provocation to dialogue to spur our thinking towards more creative approach individually and collectively to issues of equity that education is repeatedly dogged by. The six participants from different geographical contexts, Jamaica, U.S., France, Iceland and India examine the extent to which they were aware of “excessive entitlement” in themselves and the other, and to what degree the idea grew on them--once a term was given the phenomenon.

Session Structure

Caught between conflicting agendas, the first contributor explores uncomfortable encounters with colleagues introspectively to unearth intertwined hegemonies in the academy. The second and third contributors use self-reflectivity as a tool to make sense of teachers’ putative “entitled behavior” in the context of diversity, albeit from different countries. The fourth presenter puts forth professional gestures as an opposite to excessive teacher entitlement in promoting the ethical principle of inclusive professionalism. The fifth presenter uses excessive entitlement as a lens to examine the power and position educators arrogate to themselves in judging co-workers. The final presenter addresses issues of excessive entitlement linked to prejudicial asymmetries in doctoral supervision.

Keywords: Excessive entitlement, oppression, unreasonable expectations, being self-reflexive, self-realization

References

- Author & Craig, C.J. (2021). [Details removed for peer review]
- Craig, C. (2020). Curriculum making, reciprocal learning and the best-loved self. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Dewey, J. (1908/1981). The practical character of reality. In J. McDermott (Ed.), The philosophy of John Dewey (pp. 207-222). Chicago: University of Chicago Press.
- Schwab, J. J. (1954/1978). Eros and education: A discussion of one aspect of discussion. In I. Westbury & N. Wilkof (Eds.). Science, curriculum and liberal education: Selected essays. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Spence, D. P. (1984). Narrative truth and historical truth: Meaning and interpretation in psychoanalysis. WW Norton & Company.

Stuck in the middle (again): A reprise

CRAIG Cheryl, Texas A&M University

Background

Caught between conflicting agendas, professors frequently find themselves uncomfortably wedged between other professors and students, other professors and ourselves, and sometimes sandwiched between conflicting versions of ourselves. Others' discourse and body language often "contain a world... [that] reveals 'habits of mind' and quality of feeling that [are] not in synch with [our] own" (Chanoff, 2003, p. 198), despite our sharing job descriptions, institutional affiliations, places of work and students. Faculty entitlement is a long under-researched area (Ratnam & Author, 2021).

Perspective

In the proposed paper, entitlement refers to a "set of attitudes about what a person feels he or she has a right to, and about what that person feels he or she can expect from others" (Meyer, 1991, p. 223). Excessive entitlement is a form of "greed" (Asadi & Ali, 2022, p. 18) with some individuals believing that what they say or do carries more weight than the opinions of others.

Purpose

Two specific challenges will be taken up: 1) how to track value-laden professional interactions to expose unseen theories of action, and 2) how to write about uncomfortable encounters with "candor [and] proper introspection..." (Nash, 2004, p. 31). My paper addresses these issues in contentious real-world situations where tensions between faculty and/or faculty members and students reach an all-time high.

Method

Narrative inquiry (Clandinin & Connelly, 2000)—the use of story to study people' stories—will be used. Four interpretive devices will be employed: broadening, burrowing, storying/restorying and fictionalization.

Findings

This research reveals a plethora of intertwined hegemonies in the academy. These involve gender, tenure-track/clinical-track positions and those doing the work/those appearing to do the work/those taking credit for the work.

Significance

The proposed paper contributes two new metaphors to the field of education (show-horses, plow-horses) and demonstrates how narrative inquiry can be used deftly to avoid ethical and other research issues.

Keywords: excessive entitlement, conflicting agendas, narrative inquiry, truth, hegemonies

References

- Asadi, L., & Ali, S. (2021). A literature review of the concept of entitlement and the theoretical informants of excessive entitlement. In T. Ratnam & Author (Eds.) *Understanding excessive teacher and faculty entitlement: Digging at the roots* (pp. 17-34). Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Chanoff, D. (2003). Guided by voices: The work of a ghost writer. In Meyer, W. S. (1991). *A case of restricted entitlement*. *Clinical Social Work Journal*, 19, 223–235.
- Nash, R. (2004). *Liberating scholarly writing: The power of personal narrative*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ratnam, T., & Author (2021). [Details removed for peer review]

Excessive Teacher Entitlement? Going Inward and Backward to Go Forward

RATMAN Tara, Independent researcher and teacher educator, Mysore

Background and purpose

It is commonly felt that teachers are interested in practical ideas for their classroom without being inclined to reflect on the theory behind it (Guðjónsdóttir 2021). Teacher aversion to theorising has been a constant source of frustration for teacher educators who conduct in-service programs in the Indian context (Author & Tharu, 2018).

Why are teachers disinclined to think theoretically and recognize the need to change in order to create more equitable educational ecologies in a rapidly evolving multicultural world?

Trying to understand what in teachers seemed like “excessive entitled attitude” set me thinking about my own journey as a teacher by tuning into my consciousness.

Perspective

This paper, which unravels my reflective journey as a teacher, is an intersubjective process as it intertwines teacher narratives with my personal narrative. As Bakhtin (1981) asserts, there is no self without the other. Self-reflectivity facilitates the recognition of need and initiative for action. Self-reflectivity is an imperative for the researcher trying to understand teachers through self-understanding as much as it is for teachers in developing their agency and intentionality.

Method

Narrative inquiry provides a convenient tool to make sense of “stories of experience”, facilitating the temporal “backward and forward” flow between the past, present and future (Clandinin & Connelly, 2000). I use Davydov & Markova’s conception of “theoretical thinking” which involves “reflection, voluntariness and internal plan of action” (1982, p. 67) as a lens to analyse my career experience.

Findings

The findings show the complex recursive path negotiated by me in becoming aware of the way my “excessive entitlement” in my position of authority as a teacher blocked my connection to my students. It also shows the place of theoretical thinking in my transformation into a more thoughtful teacher agentively creating inclusive learning spaces for all students.

Significance

My story positions me interactionally with the other—teachers/educators/ readers—who enact an analogous struggle of their own as they adopt ethically responsible positions to issues of equity arising in my pedagogical story.

Keywords: excessive teacher entitlement, self- examination, theoretical thinking, agency, inclusive learning spaces

References

- Author & Tharu, J. (2018). [Details removed for peer review]
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin.* (M. Holquist, Ed., C.Emerson &M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Clandinin, J. D., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davydov, V. V. & Markova, A. K. (1982). A concept of educational activity for schoolchildren. *Soviet Psychology*, 21,50-76. <http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-0405210250>
- Guðjónsdóttir, H. (2021). *Inquiring into Practice and Agency.* In Author. & Craig, C.J. (Eds.), [Details removed for peer review]

Self-study of Experience to Understand Excessive Entitlement in Teachers and Educators

GUÖJÓNSDÓTTIR Hafdis, University of Iceland

Purpose

The purpose of this research was to gain an understanding of teacher entitlement related to demands and pressures placed on teachers and teacher educators by different personnel as classrooms are becoming more diverse.

Perspective

A deficit view of teachers' daily practices and the message that teachers do not know how to teach diverse groups of students and need support is common (Óskarsdóttir, Author, & Tidwell, 2019). The deficit view implied in the learning outcome specifications can lead to a culture where teachers feel inadequately equipped to teach and begin to deny students by failing to develop their practice (Author & Óskarsdóttir, 2020). On the contrary, teacher agency can be considered as a developing phenomenon with a focus on past, future and present (Priestley, et.al., 2015).

Method

How do demands affect excessive teacher entitlement and how can teachers act their agency? The methodology of Self-study of educational practices, and further auto-ethnography were chosen in an attempt to answer this question because it allowed for an exploration of my experience and gave a meaning to my situation (Taylor & Coia, 2020). The data come from my reflections and journal writing of thirty years. The narrative format created an opportunity to tell my stories, to dwell in my experience and confront my emotions and assumptions (Clandinin, 2013). The analysis was based critical reflections looking closely along with a critical friend at my experiences and deconstructing and reconstructing the stories the narratives (Wolcott, 2005).

Findings and significance

The narratives focus on deficit enactments and then moves to teacher agency. This research is significant to further discussions of teacher entitlement, excessive entitlement, and teacher agency because it takes the focus away from the deficiency of teachers to their agency.

Keywords: excessive teacher entitlement, self-study, deficit view, teacher agency, diversity

References

- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Author & Óskarsdóttir, E. (2020). [Details removed for peer review]
- Óskarsdóttir, E., Author & Tidwell, D. (2019). [Details removed for peer review]
- Taylor, M. & Coia, L. (2020). Co/autoethnography as a feminist methodology. In J. Kitchen, A. Berry, S. M. Bullock, A. R. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir & L. Thomas (Eds.) *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 565–588). Springer.
- Wolcott, H. F. (2005). *The art of fieldwork*. Alta Mira Press.

Pour un style professionnel orienté par une éthique inclusive : des gestes professionnels à l'opposé d'un attachement excessif à ses prérogatives.

KOHOUT-DIAZ Magdalena, Université de Bordeaux – INSPE

Objectif

Notre communication met en lien les travaux émergents sur le degré excessif des prérogatives des enseignants (Ratnam et al., 2019) avec le principe éthique de la professionnalité inclusive : celui du droit, pour tout enfant quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire (Armstrong, 1998) et donc de bénéficier d'enseignements accessibles et adaptés quels que soient ses besoins éducatifs.

Aperçu du contexte

Les enseignants en formation sont confrontés, au cours de leur professionnalisation, à de très nombreuses contradictions entre les prescriptions et les faits, entre les moyens et les fins, entre les intentions et les actes etc...Ils font face à de nombreux dilemmes, qui s'accroissent à l'entrée sur les terrains professionnels. Les incertitudes générées peuvent les conduire à un attachement défensif et inadapté à leurs prérogatives et une difficulté à s'adapter à la grande diversité des situations rencontrées.

Méthodologie

L'enquête décrite est qualitative et exploratoire. Elle consiste dans la passation de questionnaires anonymes auprès de 38 étudiants de première (n = 23) et de seconde année (n = 15) du master de préparation au métier d'enseignant dans le premier degré. La passation a été suivie d'entretiens collectifs avec les groupes.

Résultats

Les résultats donnent un aperçu des questions professionnelles liées à la construction d'un style professionnel inclusif et ouvert à la diversité : elles concernent l'interprétation des difficultés scolaires en lien avec la nécessité de différencier et d'adapter les réponses pédagogiques.

Signification

Ces résultats corroborent les recherches de Ratnam et al. (2019) : les métiers de l'enseignement sont des métiers de l'incertitude propre à la diversité bigarrée de l'humain. Prendre en compte cette dimension éthique est constitutif d'un style professionnel inclusif, à l'opposé d'une mise en avant excessive et inadaptée des prérogatives des enseignants.

Mots clé : style professionnel, inclusion, éthique, prérogatives

Références

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Armstrong, F. (1998). Curricula, 'Management' and Special and Inclusive Education. In: P. Clough (Ed), *Managing Inclusive Education: from Policy to Experience*. (pp. 48-63). London, Paul Chapman.
- Ballard, K. (2013). Thinking in another way: Ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762-775.
- [Details removed for peer review: XX] (2017). Incertitudes de l'éducation inclusive : obstacles ou moteurs de la formation des enseignants ? *Spirale n°60*, « Métiers de l'enseignement : le temps des incertitudes ? », dossier coordonné par B. Garnier, p.71-87.
- Ratnam, T., Craig, C.J., Marcut, L.J., Author., Özge Hacifazlıoğlu, F., & Hernández, Peinado-Muñoz, C. (2019) [Details removed for peer review]

Exploring Excessive Teacher / Faculty Entitlement in a Caribbean Context

GENTLES Carol H., Université des West Indies

Background Perspective

A major premise in my research on Jamaican educators' resistance to pedagogical change has been the persistent influence of colonialism and neoliberalism on the consciousness of educators which limits their professional autonomy (Author, 2018). I have used critical pedagogy to deconstruct my participants' stories about their experiences. This has allowed me to theorize sources and impacts of their experiences and to propose strategies for overcoming silencing and diminished student and teacher autonomy. However, deep, critical reflection on my past work has led to a growing disquiet about my positionality in naming and deconstructing such injustices.

Purpose

I am conscious of occupying an academic space that privileges my understandings of teacher practice over the understandings of others—teachers and students. The concept of excessive teacher/faculty entitlement (Ratnam et al, 2019) offers a lens I can use to interrogate, enunciate, and theorize the sense of entitlement that seems to be woven into the fabric of my teacher educator and academic Self.

Method

I have used narrative inquiry (Clandinin and Connelly 2000; Craig, 2011) to help reconsider my past research work, by recording stories of my experiences and then analysing them qualitatively.

Findings and significance

This process of “wakeful probing” of Self (Elbaz-Luwisch, 2010) is uncovering new and sometimes painful insights. It also however, points to possibilities for finding new ways to improve how equitably I represent my participants' stories. My reconsidered, reconstructed story also contributes to the growing significance of the concept of excessive educator entitlement.

Keywords: privileging researcher location, wakeful probing, teacher autonomy; equity in representation; Jamaican educator resistance

References

- Author (2018). [Details removed for peer review]
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Craig, C. (2011). Narrative inquiry in teaching and teacher education. In Kitchen, J., Ciuffetelli Parker, D., Pushor, D. (Eds.), *Narrative inquiries into curriculum making in teacher education, Advances in Research on Teaching*, Vol. 13 (pp. 19–42). Bingley, England: Emerald.
- Elbaz-Luwisch, F. (2010). Narrative inquiry: Wakeful engagement with educational experience. *Curriculum Inquiry*, 40(2), 265–281.
- Ratnam, T., Craig, C., Marcut, I.G., Marie-Christine D., Mena, J., Doyran, F., Hacifazhoglu, O., Hernández, I., Peinado-Muñoz, C. C. (2019). Entitlement attitude: Digging out blind spots. In D. Mihăescu & D. Andron (Eds.), *Proceedings, The 19th Biennial Conference of International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT), “Education Beyond the Crisis: New Skills, Children’s Rights and Teaching Contexts”* (pp. 210-219). Sibiu, Romania: Lucian Blaga University Publishing House.

Asymétrie du pouvoir dans l'encadrement doctoral

DEYRICH Marie-Christine, Université de Bordeaux

Contexte

La recherche sur le degré excessif des prérogatives des enseignants (Ratnam et al. 2019) a servi de point d'appui pour examiner le processus de distribution du pouvoir. L'étude porte sur une session enregistrée en vidéo d'un comité de suivi d'une doctorante en deuxième année de thèse.

Objectif

L'examen porte sur la manière dont une relation de pouvoir asymétrique se manifeste dans le contexte de l'encadrement de la recherche doctorale.

Aperçu du contexte

Les professeurs en charge du suivi doctoral ont pour mission d'aider les étudiants à mener à bien un projet de thèse selon des normes de supervision équilibrée et d'éthique (Löfström & Pyhältö, 2020). Souvent considérée comme peu gratifiante, cette tâche est néanmoins accomplie parce qu'elle est exigée par l'institution (Deuchar, 2008).

Méthodologie

L'approche ethnographique et discursive adoptée envisage le discours comme une forme d'action sociale (Fairclough, 2001) qui va de pair avec la construction discursive d'une identité : un processus dans lequel la socialisation vise un rapprochement avec un modèle établi (Bandura, 1969).

Résultats

Les caractéristiques des difficultés ont été classées en fonction de l'asymétrie qui positionne d'un côté le professeur qui exerce son autorité, et de l'autre, le doctorant qui doit fournir des preuves. Cette asymétrie est d'abord conjoncturelle, induisant une gestion différentielle en faveur des encadrants qui assument le pouvoir d'agir sur le temps de parole et sur les règles préétablies. Elle se manifeste également dans les déficits linguistiques et culturels de la candidate qui l'empêchent de parvenir à un échange équilibré lui permettant de mettre en avant ses idées. Enfin, au niveau du discours, on relève qu'une asymétrie discursive et conceptuelle plus profonde s'est établie dans les discours de supervision, laissant peu de place au partage et à l'avancement de la réflexion.

Signification

La mise en question des asymétries pourrait permettre aux encadrants de s'engager de manière critique envers eux-mêmes afin d'établir des relations plus sympathiques et plus justes avec les candidats qu'ils accompagnent.

Mots-clés : encadrement doctoral, prérogatives des enseignants, pouvoir, asymétries, analyse du discours

Références

- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D.A. Goslin (Ed.). Handbook of socialization theory and research (pp. 213-262). Chicago IL: Rand McNally.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend? Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-500.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Second edition. London: Longman Pearson Education.
- Löfström, E., & Pyhältö, K. (2020). What are ethics in doctoral supervision, and how do they matter? Doctoral students' perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 535-550.
- Ratnam, T., Craig, C.J., Marcut, L.J., Author., Özge Hacifazlıoğlu, F., & Hernández, Peinado-Muñoz, C. (2019) [Details removed for peer review]

What inclusive ethics and equity in education mean to us personally as educators and how we are living this value in our practice

Cordinator

RATNAM Tara, Independent researcher and teacher educator, Mysore

Discutant :

WERBINSKA Dorota

Objective, Perspective and Significance

The school/university closure resulting from the COVID-19 pandemic has disrupted the learning of a whole generation of students, in particular, the resource poor sections of them. The existing inequities in education has been complicated further by digital divide with the shift to total online teaching during the pandemic (Stanistreet, Elfert & Atchoarena, 2021). However, by bringing concerns of equity and inclusive ethics to the forefront, the pandemic is beckoning us to take stock of the profound dysfunction at the heart of our socio-economic and educational organization and challenge the status quo. Educationally, we have the choice to turn this disruptive moment into an opportunity (Roy,2020), to build back a more equitable society by providing inclusive attention to the hitherto marginalised and socioeconomically vulnerable sections of students (Author, In press).

This symposium explores what inclusive ethics and equity in education means to each of us personally as educators and how we are living this value in our practice. We need to question our understanding of ourselves to become conscious of the “living contradiction” inherent in the “I” that we examine, the gaps that emerge between the values (goals) we hold and the experience of its “negation” in our practice (Whitehead, 1989). The shift in view that we achieve from this reflexive approach to understanding (e.g., Whitehead and McNiff, 2006) has the potential to serve as a springboard for the social reconstruction of an educational practice that is ethically responsive and inclusive. Moving beyond the status quo requires us to research into what repurposing and redesigning education means in practice. The participants will each present their sense-making of teaching to equity in virtual environment and how their renewed practice aligns with the vision they hold as educators for the creation of a more equitable society. They examine what impact the shift to online remote mode has had on the development of their agency as educators, the freedom to act in a way that helps them get closer to the ethical values they hold as professionals.

Session Structure:

The first presentation is about offering marginalized Language for Special Purposes (LSP) teachers a course in scientific research to support them in improving their teaching and career. The second presentation is a study of strategies developed to humanize online teaching and to achieve coherence between precept and practice in terms of pedagogy and equity. The third presentation is about living the principles of inclusive ethics and equity in practice that spans journal work, course work, evaluation research and interactions. The final presentation examines the implications for promoting inclusive ethical and equitable educational systems in an informal online initiative engaging rural based socioeconomically disadvantaged students.

Keywords: virtual environments, equity, ethical values, personal meaning, grassroots initiatives

References

Author (In press). (Details suppressed to maintain anonymity)

Roy, A. (April 3, 2020). The pandemic is a portal. The Financial Times. Available: <https://www.ft.com/content/10d8f5e8-74eb-11ea-95fe-fcd274e920ca> Accessed, April 24, 2022.

Stanistreet, P., Elfert, M. & Atchoarena, D. (2021). Education in the age of COVID-19: Understanding the consequences. *International Review of Education*, 66, 627–633 <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09880-9>

Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, ‘How do I improve my practice?’ *Cambridge Journal of Education*, 19 (1), 41-52.

Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Action Research: Living Theory*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Being a teacher educator online: Issues of pedagogy, agency and equity

FLORES Maria A., University of Minho

Abstract

Recent literature has pointed to different institutional and pedagogical responses, to COVID-19 crisis, including the virtualization of courses and modules (e.g., la Velle et al., 2020, Flores & Gago, 2020) and the experience of practicum as a real practice versus an idealized practice, as student teachers had to learn *about* practice but they were no longer *in* the usual teaching context (Kidd & Murray, 2020). Issues related to interaction patterns, student engagement, infrastructures and connectivity, privacy and equity became prevalent. Among the principles underpinning my practice were: a focus on the learner rather than on the curriculum and modelling practice by the teacher educators (Korthagen, Loughran, & Russell, 2006); putting meaning into “reflection” through teacher educators’ own practices (Russell & Martin, 2014). As a teacher educator, my main concerns related to the political, ethical and pedagogical dimensions of online teaching (who, why and for which purpose) and to the coherence between principles/discourse and action/real practice in terms of pedagogy and equity. The idea of teacher agency in curriculum development within a more humanistic and flexible perspective (in theory and in practice) and the need for “Humanizing” the online space (screen/ virtual classroom) were also key features. In this paper I explore the challenges and demands inherent in my practice as a teacher educator online as well as the strategies and actions developed during one year of totally online teaching in three teacher education programmes. In particular issues of structure and directivity; flexibility and agency; technology and pedagogy as well as diversity and equity will be examined.

Keywords: practicum, modelling, reflection, technology and pedagogy, diversity and equity

References

- Kidd, W. & Murray, J. (2020). “The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online”, *European Journal of Teacher Education*, 43(4): 542–558.
- la Velle, L., S. Newman, C. Montgomery, and D. Hyatt. (2020). "Initial Teacher Education in England and the Covid-19 Pandemic: Challenges and Opportunities." *Journal of Education for Teaching* 46 (4): 596-608.
- Flores, M.A., and M. Gago. (2020). "Teacher Education in Times of COVID-19 Pandemic in Portugal: National, Institutional and Pedagogical Responses." *Journal of Education for Teaching* 46 (4): 507-516.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–41.
- Russell, T., & Martin, A. (2014). “A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva nos programas de formação inicial de professores.” In M. A. Flores (Ed.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. [Teacher Education and Professional Development: International Contributions] (17-40). Coimbra: Almedina

Une formation à la recherche à visée éthique en temps de pandémie

CHÂTEAUREYNAUD Marie-Anne, University of Bordeaux

DEYRICH Marie-Christine, University of Bordeaux

Abrégé

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, la recherche scientifique joue un rôle majeur dans la qualité de l'enseignement et dans l'évolution des carrières universitaires. Pourtant, rares sont les enseignants de langues de spécialité (LSP) qui tirent profit des opportunités offertes par la recherche (Tano, 2017). Menée dans le cadre du projet européen TRAILS, notre étude a mis en évidence une forme de marginalisation de ce corps enseignant dont l'évolution de carrière est limitée et l'expertise peu reconnue (Faure, 2014). En s'appuyant sur une enquête menée pour identifier leurs besoins de formation, nous avons développé un module d'initiation à la recherche scientifique pour une familiarisation avec les questions vives de ce domaine de recherche et avec la communauté des chercheurs. Conçu dans une perspective de justice sociale et d'inclusion (Majhanovich, 2017), ce module a pris appui sur les paradigmes socio-constructivistes pour produire des activités de développement personnel visant l'élaboration d'un projet de recherche pour chacun des stagiaires.

La formation devait se tenir en présentiel mais l'arrivée de la pandémie du covid-19 a requis une adaptation du programme pour qu'il soit en totalité dispensé en ligne. L'organisation temporelle des modules a été bouleversée et le travail de préparation du matériel pédagogique s'est accru, en particulier avec l'adjonction d'un e-companion servant de ressource au fil des séances. Les formateurs ont dû dépasser quelques difficultés techniques et travailler en synergie pour maintenir la fluidité et la spontanéité dans les échanges. Malgré quelques abandons, les stagiaires ont été conduits à établir des liens prometteurs entre leur enseignement et le domaine de la recherche en LSP. Il nous faut aussi souligner l'impact relationnel qui s'est mis en place avec les stagiaires, les discussions et les liens affectifs qui se sont établis au fil des séances.

Mots clés : Formation à la recherche, Langues de Spécialité, éthique, pandémie

References:

- Bocanegra-Valle, A. & Basturkmen, H. (2019). Investigating the teacher education needs of experienced ESP teachers in Spanish universities. *Iberica*, 38.
- [author]. (2021). LSP in European Projects: Recent Developments and Challenges in Language Policy and Practice, *Language Teaching Research Quarterly*, 23, 105-120.
- Faure P, (2014) « Enjeux d'une professionnalisation de la formation des enseignants de langue(s) de spécialité : exemples de l'anglais et du français de la médecine », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 50-65.
- Majhanovich, S., [author]. (2017). Language learning to support active social inclusion: Issues and challenges for lifelong learning. *International Review of Education* 63, 435–452.
- Tano, M. (2017). État des lieux sur l'enseignement et la recherche dans le champ de l'espagnol de spécialité en France. *Les Langues Modernes*, 3, 9-20.

Inclusive Ethics and Equity: An American Case

CRAIG Cheryl, Texas A&M University

Abstract

The George Floyd incident, coupled with the “new normal” created by the past presidency, made clear that heightened attention needs to be paid to inclusive ethics and equity in the U.S. (Ladson-Billings, 2021; Hill-Jackson, Ladson-Billings & Author, 2022) Personally, this imperative has surfaced in 1) journal work, 2) course work, 3) evaluation research, and 4) interactions. Where journal work is concerned, publishers have created Diversity, Equity, and Inclusion statements (i.e., Meyer Memorial Trust, 2018). Some editors view publication as solely being decided on merit. They do not see the ways in which English-speaking authors are privileged. Also, old research in a developed country often is new research in a developing nation. Hence, access and inclusion, in addition to rigor, must be considered in close decision-making situations. Also, how internationalism is defined and represented is important. With respect to coursework, students mostly encounter white males’ research. I have shifted from male domination and token internationalism to being mindful of diverse others speaking in their own voices about their own issues. This includes open global invitations to lectures and other sponsored events. In evaluation research, terms have become conflated (social emotional learning = culturally responsive teaching; critical race theory = culturally responsive pedagogy), which is highly problematic, given that the critical race theory has been banned. As for National Science Foundation (NSF) reports, I now ground their culturally responsive teaching agendas, not in state edicts, but in Diversity, Equity, Inclusion (DEI) policies of NSF and of the universities where the NSF grants are housed (i.e., Author, 2022a, 2022b). Lastly, where interactions are concerned, I am more attuned to which voices take up the airspace and intentionally invite those who have not spoken to share their views. Also, because international students are not eligible for many grants, I set up small travel accounts for them to instantiate inclusive ethics and to make situations more equitable.

Keywords: diversity, equity, inclusion, inclusive ethics, culturally responsive pedagogy

References

Author (2022a). Anonymized for review purpose

Author. (2022b). Anonymized for review purpose

Hill-Jackson, V., Ladson-Billings, G., & Author (2022). Teacher education and “climate change”: In navigating multiple pandemics, Is the field forever altered?. *Journal of Teacher Education*, 73(1), 5-7.

Ladson-Billings, G. (2021). I’m here for the hard re-set: Post pandemic pedagogy to preserve our culture. *Equity & Excellence in Education*, 54(1), 68-78.

Meyer Memorial Trust (2018, March 18). Understanding Meyer’s DEI Evaluation tool. <https://mmt.org/news/understanding-meyers-dei-spectrum-tool>

Keeping rural based children in the learning loop during COVID-19 A small initiative from the margins

RATNAM Tara, Independent Researcher and Teacher Educator, India

Abstract

My presentation traces the emergent dynamics of an informal initiative during the COVID-19 school closure in the Indian context to explore its implications for promoting equitable and inclusive educational systems with a special focus on teacher education. The initiative took shape in the course of supporting a small group of school teachers in their efforts to engage their rural based students remotely within constraints of poor access to digital resources. The teachers were finding it a challenge to 'connect' to students online and felt that the control they exerted over students in their traditional face-to-face class eluded them online: How can we motivate students to listen to our teaching and answer? (a teacher)

The teachers' felt need was the stimulus to explore with them how students' voice and their creative works could play a role in engaging them by making learning personally meaningful to them (Sawyer, 2021). This qualitative study (Denzin & Lincoln, 2005) examines the changing beliefs and experiences of three teachers, who, over a year, participated in biweekly online classes that a professional colleague and I conducted for their students. The pedagogy we modelled was informed by the tenets of Michael Bakhtin's theory of dialogism (Bakhtin, 1981). The notion of dialogism helps bring students' voice, their experience and knowledge center stage in relating to them.

Findings revealed a gradual change in teachers' understanding of the object of education and teaching in particular. A simultaneous change in perception of their mediating role as teachers and sensitivity to inclusive ethics were facilitated by their authentic experience and contribution to the online classes (Niyibizi, 2021). These changes were captured and analyzed thematically (Braun & Clarke, 2006) using data from online classes and the post-class discussion with teachers. Implications for post-pandemic inclusive education are discussed.

Keywords: equity education, inclusive ethics, disruption, pandemic, teacher change

References

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin.* (M. Holquist, Ed., C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Braun, V., and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qual. Res. Psychol.* 3, 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The sage Handbook of Qualitative Research* (3rd edition) Thousand Oaks: CA: Sage
- Niyibizi, E. (2021). Modelling in Teacher Education: Beliefs of Teacher Educators in Rwanda. *African Journal of Teacher Education*, 10(1), 87–105. <https://doi.org/10.21083/ajote.v10i1.6371>
- Sawyer, R. K. (2021). The Dialogue of Creativity: Teaching the Creative Process by Animating Student Work as a Collaborating Creative Agent. *Cognition and Instruction.* <https://doi.org/10.1080/07370008.2021.1958219>

Pausing to reflect on the educational fallout of COVID-19: Regenerating pedagogy collectively for a new tomorrow

Cordinator :

RATNAM Tara, Independent researcher, India

Discutant :

CRAIG Cheryl, University of Houston

Objective

When the health order shut down in the wake of COVID 19 turned the world upside down, digital solutions quickly came to the rescue of continuing education (e.g., Ferdig et al., 2020). However, it was not without its challenges for educators in having to set up or step up their online engagement with students without any time to prepare for it (Robinson-Neal, 2021). Besides, we need to also be conscious that when we talk of the shift to remote learning, we are making the assumption of online largely for the developed countries and the privileged few of developing countries who can afford it (Das,2021; World Economic Forum, 2021). The COVID crisis is experienced globally by educators, but differently by the different cultures and socioeconomic conditions each is located in. Therefore, it is important to gain a sense of these differences and learn from these differences if we want to make learning more robust for students of all cultures and social groups. How we respond and the actions we take now as educators will have a profound impact on the future of education (Stanistreet, Elfert & Atchoarena, 2020).

This study is an attempt to gather

- a) international perspectives on the educational implications of COVID-19 by engaging ISATT national representatives dispersed in different sociocultural and geographic locations of the world and
- b) how each one is coping with challenges while also inventing new possibilities for meaningful practice.

Significance

The findings will contribute to the shaping of the new educational narrative emerging in the current transitional period by providing a deeper understanding of the challenges and opportunities the new situation holds for directing education towards the desirable goals and ethical values we cherish.

Session Structure

The symposium consists of four presentations with each one examining different aspects of the impact of remote teaching during Covid-19 using the same data from educators from 28 diverse contexts. The authors of the first presentation from Malta, Australia, Canada, France and Nepal examine teachers' practice during the pandemic within the resources and constraints of technology. The second presentation by authors from Switzerland, Cyprus, Saudi Arabia, Singapore and Slovenia focuses on decisions made by educators about assessment strategies. The third set of presenters from USA, Columbia, Germany, Greece, Japan, Netherlands and Pakistan examine the impact of emotions experienced by teacher educators due to the disruption caused by the pandemic on their practice. The final presentation by authors from Iceland, India, Italy, Jamaica, South Africa, Srilanka and Zimbabwe examine issues of equity and agency —how digital resources or lack of it mediated teacher agency in their effort to reach all students.

Keywords: pandemic pedagogy, assessment, emotions, equity, agency

References

- Das, B. (2021). Effect of the Covid-19 Pandemic on Education in India: A Case Study. *Academia Letters*, Article 2424. <https://doi.org/10.20935/AL2424>.
- Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (Eds). (2020). *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved June 15, 2020 from <https://www.learntechlib.org/p/216903>
- Robinson-Neal, A. (2021). Reflections on Educational Practice: COVID-19 Influences. *Academia Letters*, Article 176. <https://doi.org/10.20935/AL176>.
- Stanistreet, P., Elfert, M. & Atchoarena, D. (2020). Education in the age of COVID-19: Understanding the consequences. *International Review of Education* 66:627–633 <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09880-9>
- World Economic Forum. (2021). *The Global Risks Report 2021, 16th Edition*. Retrieved May 12, 2022 from [WEF_The_Global_Risks_Report_2021.pdf \(weforum.org\)](https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2021)

Emotion in Teacher Education Globally during Covid-19

NEWBERRY Melissa, Brigham Young University

ORTIZ FRANCO Juan V., University of the Liberators

JONAS-AHREND Gabriela, Paderborn University

KALDI Stavroula University of Thessaly

KIHARA Toshiyuki, Osaka Kyoiku University

VAN DER WANT Anna, Leiden University

RIZVI Meher, The Aga Khan University

RATNAM Tara, Independent researcher, India

Abstract

Teachers' emotions are shaped by the fluctuating conditions of their work and variable interactions with students and colleagues (Hargreaves, 2001). Research indicates strong interaction between emotions and beliefs (Sutton & Wheatley, 2003). Many studies report on emotions in classrooms and teachers' regulation of emotion (see Chen, 2021), yet there is limited research on emotion in teacher education (Bair et al., 2010). This paper focuses on emotions that teacher educators from diverse contexts encountered during the COVID-19 pandemic.

Data were written responses from teacher educators from 28 countries. Coding (Saldaña, 2014) included identifying explicit and implicit emotion, the mood of the narrative/interview, and categorizing by theme. A shared excel sheet was used for comparison, which generated emergent themes. Interrater reliability was established using 5 data sets; the remaining were individually coded following the same procedure, then discussed.

Common emotional experiences were expressed across all countries, save 3, despite the different people and cultures. Although not representative of the entire country, in general, seven themes emerged, which are: (a) grief; in terms of the loss of human interaction, (b) optimism; regarding technology and its potential, (c) concern for future of teaching, (d) concerns for student mental and professional well-being, (e) ethic of care in higher education, (f) Need for adjustment, and (g) concerns over inequity.

Viewed as a whole, the future of teacher education is made apparent. Despite the divergent contexts, the state of concern and goals are similar. Such insight can provide guidance for supporting teacher educators' careers, well-being, and professional development.

Keywords: emotion, teacher education, higher education, teacher preparation, pandemic teaching

References

- Bair, M.A., Bair, D. E., Mader, C., Hipp, S. & Hakim, I. (2010). Faculty emotions: A self-study of teacher educators. *Studying Teacher Education*, 6(1), 9-11. <https://doi.org/10.1080/17425961003669490>
- Chen, J. (2021). Refining the teacher emotion model: Evidence from a review of literature published between 1985- 2019. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 327-357. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1831440>
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies in teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Saldaña, J. (2014). Coding and analysis strategies. In P. Levy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research*, 1st ed. (877-910). Oxford University Press. <https://doi.org.10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.001>
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-354. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>

Issues of equity and agency during COVID-19

GUÐJÓNSDÓTTIR Hafdís, University of Iceland, Reykjavík

CHAURAYA Million, Midlands State University

GENTLES Carol H., University of the West Indies Mona

LOREDANA Perla, University of Bari

NAYAK Subhadarshee, Indian Statistical Institute, Bangalore

NYAMUPANGEDENGU Eunice, University of the Witwatersrand

SATHARASINGHE Anoma, Open University of Sri Lanka

Abstract

The purpose of this research was to investigate how the Covid19 lockdowns amplified the need to pay attention to issues of equity and how teacher agency evolved due to the implementation of technology.

Considering the conception that education is a universal right, the term equity incorporates not only educational fairness but also inclusion (OECD, 2008). Digital equity is a condition where everyone has access to information technology that is needed for full participation making life more inclusive for all (NDIA, 2021).

Agency is commonly defined as individual capacity and choices, that are largely shaped by contexts (Li & Ruppap, 2021). The phenomenon of professional agency focuses on the past, the future and the present as it develops. However, it is only acted in the present (Priestley et al., 2015). In this paper, we focus especially on equity agency and digital agency. Equity agency means that people can interact with confidence and competence with new technological tools and systems. Digital Agency (DA) consists of digital competence, digital confidence and digital accountability (Passey et al., 2018).

The study follows a qualitative approach to research. Data include narratives and written responses based on a list of questions, and unstructured interviews of teacher educators from 28 countries worldwide during the pandemic.

To analyze the data all the researchers discussed at length the concept of equity and agency to have common understanding for the analysis. Data analysis used deductive analysis, coding it according to the research questions (Brown & Clarke, 2006).

The findings highlight the how access to digital resources impacted learning across different universities. We also discuss the agency teacher educators and their students felt or the lack of it.

Keywords: Equity, equity Agency, digital divide, deductive analysis, digital agency

References

- Braun, V. & Clarke, C. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101, <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- OECD. (2008). Policy brief. Ten steps to equity in education. <https://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf>
- Li, L., & Ruppap, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59.
- Passey, D., Shonfeld, M., Appleby, L., Judge, M., Saito, T., & Smits, A. (2018). Digital agency: Empowering equity in and through education. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(1), 425–439.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom up*. London: Routledge.
- NDIA. (2021). Definitions. National digital inclusion alliance. (2021, July 23). <https://www.digitalinclusion.org/definitions/>.

Pandemic pedagogy

TONNA Michelle A., University of Malta

DEYRICH Marie-Christine, University of Bordeaux

MARANGIO Karen, Monash University

ARNOLD Christine, Memorial University of Newfoundland and Labrador

KUNWAR Shraddha, Nepal Open University

RATNAM Tara, Independent Researcher, India

Abstract

Due to the transitioning from face-to-face to online teaching and learning during the COVID-19 pandemic methods of teaching had to be revised. Collaboration practices among educators, from mere corridor conversations to the joint lesson preparation and the sharing of resources were transformed. This shifted the teaching community into new landscapes that required educators and students to be adaptive (Ahmed and Opoku 2021). While those working in e-learning systems could transition to online learning spaces with ease, others took longer to adjust and access to technology for both students and educators was inequitable (Ogodo et al. 2021). This has led us to question the kind of qualities which are needed of teachers to address these challenges of pedagogic transformation, including non-cognitive ones like empathy and communication, organisation and planning, resilience and adaptability (Kim, Oxley and Asbury 2022). Data from interviews and narratives contributed by a 28 educators spanning a variety of educational and geographical contexts have been analysed qualitatively and cross referenced against a theoretical framework which explores transformative teaching and learning. Findings show that caring for students' wellbeing and dealing with uncertainty also proved to be crucial qualities a teacher should have, and these attributes link to the pedagogy of learning that teachers uphold as this takes into consideration learning theories and understandings of students' learning needs, backgrounds and interests (Loughran 2006; Shulman 1987). The redefinition of teaching practices, roles and identities will be the focus of discussion and will help us evaluate how technology can act as a catalyst for change even beyond the pandemic.

Keywords: pandemic imperative, online teaching and learning, pedagogic change, technology, transformative learning

References

- Ahmed, V. and Opoku, A. (2022). Technology supported learning and pedagogy in times of crisis: The case of COVID-19 pandemic. *Educ Inf Technol*, 27, 365–405.
- Kim, L.E., Oxley, L. and Asbury, K. (2022). What makes a great teacher during a pandemic? *Journal of Education for Teaching*, 48(1), 129-131.
- Loughran, J.J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Ogodo, J. A., Simon, M., Morris, D., & Akubo, M. (2021). Examining K-12 Teachers' Digital Competency and Technology Self-Efficacy During COVID-19 Pandemic. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(11), 13-27.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Assessment in times of pandemic: decisions to change, and changes in teachers' thinking

DAELE Amaury, University of Teacher Education Vaud

ŠTEH Barbara, University of Ljubljana

KOUTSELINI Mary, University of Cyprus – President of CYQAA

RATNAM Tara, Independent Researcher, India

Abstract

Our objective is to understand the decision-making process of teacher educators in adapting their methodology for assessing student learning during the pandemic.

Assessing learning in professional teacher education poses challenges related to student support (Burns, 2011). For this reason, many courses use assessment methods such as classroom observation, reflective writing, etc. (Matsumoto-Royo & Ramírez-Montoya, 2021). However, in a distance learning context, these strategies need to be implemented by integrating formative assessment and self-assessment during courses (Burns, 2011). International reports have shown that teachers have adapted their learning assessment strategies during the pandemic (Ferretti, et al., 2021; Meinck, et al., 2022).

For our qualitative research (Miles & Huberman, 1994) we collected several types of data from teacher educators in 28 different countries: (1) open-ended questionnaires, (2) personal accounts, (3) unstructured interviews, and (4) a specific questionnaire about assessment. The categories of analysis emerged from our data and we consolidated their definition and indicators by linking to the literature and comparing our coding across researchers. Four main categories were used: (1) challenges, (2) assessment practices, (3) changes in teachers' perceptions and practices, and (4) reflection on assessment.

We can mention some findings: (a) the uses of technology for assessment have developed strongly; (b) the importance for teacher educators to coordinate carefully with their colleagues; (c) the development of formative assessment strategies; (d) educators' reflection has focused on many challenges: ethical, technical and pedagogical.

Keywords: assessment, pandemic teaching, teachers' thinking, teacher education, higher education

References

- Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Washington DC: Education Development Center.
- Ferretti, F., Santi, G. R. P., Del Zozzo, A., Garzetti, M., & Bolondi, G. (2021). Assessment Practices and Beliefs: Teachers' Perspectives on Assessment during Long Distance Learning. *Education Sciences*, 11(6), 264. <https://doi.org/10.3390/educsci11060264>
- Matsumoto-Royo, K., & Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Core practices in practice-based teacher education: A systematic literature review of its teaching and assessment process. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101047. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101047>
- Meinck, S., Fraillon, J., & Strietholt, R. (2022). *The impact of the COVID-19 pandemic on education: International evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS)—UNESCO Digital Library*. IEA - UNESCO.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE.

Shaping a Profession: Teacher Educators Explore Teaching for Equity and Social Justice

Cordinator :

RUST Frances, University of Pennsylvania

Keywords : (1) teacher education, (2) social justice, (3) equity, (4) professional learning, (5) self-study of teacher education practices

Abstract :

ISSUE: Drawing on the admonition of the European Commission on the Modernisation of Higher Education (2013) which wrote, “if teachers are the most important factor influencing the quality of students’ learning, the competences of those who educate and support teachers (teacher educators) must be of the highest order,” and the subsequent work of InFo-TED (<https://info-ted.eu/>) which focuses on the professional learning of teacher educators, we focus on the practice of 4 North American teacher educators engaged in preparing teachers to enact inclusive, justice-oriented reflective practices. Like Paris and Alim (2017) who ask educators “to explicitly center issues of diversity, equity, and inclusion in ways that operationalize these concepts into skills and content that can be learned, rehearsed, and continuously reflected upon, that is, to ‘curricularize’ these critical key features in instructional design and creation of our learning environments” (p. 14), we think it essential to examine the practice of teacher educators. For, it is teacher educators who are the architects of the profession (Hollins & Warner, 2021) and the linchpins in educational reforms of all kinds.

METHOD (field, process, tools, corpus): Following the conceptual model of InFo-TED’s identification of a full appreciation of teacher educators’ enacted work (Vanassche et al., 2018) and drawing on Self-Study research methods (Bullough & Pinnegar, 2007; Loughran, 2007), we have built here on the work of Snow et al (2022) who adapted the “The Slice” protocol from the School Reform Initiative (<http://schoolreforminitiative.org/doc/slice.pdf>) to identify the work of teacher educators and its implications for focused teacher education practice. That prior research (see Snow et al, 2022) highlights the educative functions of Design, Leadership, and Advocacy as essential and overlapping activities that comprise the complex work of teacher educators. The Design function -- “an epistemology of practice implicit in the artistic, intuitive processes which practitioners bring to situations of uncertainty, instability, uniqueness and value conflict” (Schon, 1983, p. 49) -- related to course/class design; professional development/design of adult learning; and program design. Leadership referred to action, activity, or tasks necessary to design, implement, and sustain research-informed practice. Advocacy focused on social justice, equity, anti-racism, and/or cultural responsiveness within programs and preparation of new teachers as advocates.

Our “deep dive” into our own Slices and the accompanying conversation of practice that has ensued represents our effort to get beneath the surface of our respective programs and courses that were revealed by the adaptation of the “The Slice” protocol in order to see the ways in which design, leadership, and advocacy actually live in our practice. Here, we use textual analysis, in-depth narrative inquiries, and collaborative interviews to probe the underlying structures of our programs and courses vis-à-vis the relevance and usefulness of those designs in our respective efforts towards enacting inclusive, justice-oriented reflective practices -- practices that can be taken up by our students as they confront the increasing inequities and injustices PK-12 students encounter (Paris and Alim, 2017; Zeichner & McDonald, 2009) in their teaching settings. Research like this is in keeping with Liu and Ball’s (2019) highlighting “the need to base research on actual teaching and learning practices in classrooms (and) the need to encourage critical reflection for transformative learning to be systematically applied throughout teacher education practice” (p. 70).

RESULTS: While this deep examination of four distinct programs can hardly hold universal lessons for other teacher educators, it has already enabled a conversation of practice that, while often encouraged among student teachers, is rarely embraced among teacher educators within and across teacher education programs. Hence, its influence could well reach far beyond us and our programs. Our work makes clear that it is through the critical reflection on practice that such sharing promotes examination of practice, that practice is improved, and that the tying together of research and practice becomes visible within the teacher education community and, it follows, among our students as members of that professional conversation.

Link with the theme of the conference: This study is aligned to the ISATT goal to promote research aimed at increasing insights into the work of teachers and the process of teaching. Here, the focus is on teacher educators' efforts to prepare and support teachers to enact inclusive, justice-oriented reflective practice. We think it essential to examine the curriculum and practice of teacher educators, for teacher educators are the architects of the profession and the linchpins in educational reforms of all kinds.

Thematic axis involved: AXIS 2: Focus is on teacher educators' efforts to prepare teachers to teach for equity and social justice

References:

- Hollins, E. R., & Warner, C. K. (2021). *Rethinking teacher preparation and program design*. New York: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Liu, K.& Ball, A. F. (2019). Critical Reflection and Generativity: Toward a Framework of Transformative Teacher Education for Diverse Learners. *Review of Research in Education*, 43, 68–105 <10.3102/0091732X18822806>
- Loughran, J. J. (2007). Learning through self-study: The influence of purpose, participants and context. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. (pp. 151–192). The Netherlands: Springer.
- Vanassche, E., Rust, F., Conway, P., Smith, K., Tack, H., Vanderlinde. R. (2015). *InFo-TED: Bringing Policy, Research, and Practice Together Around Teacher Educator Development*. In Craig, C., & Orland-Barak, L. (2015). *International teacher education: Promising pedagogies (Part C)*. Brinkley, UK: Emerald Books.

Promoting Equity in Early Childhood Education through Inclusive, Anti-bias Practices.

NEPSTAD Carrie, Harold Washington Community College-Chicago

Learning takes place in the context of relationship. This is an important element for all learners but particularly for first generation college students, immigrants, students of color, and other historically marginalized groups. An urban community college, 2-year degree program preparing adult students to become Early Childhood Educators focuses on relationship including the students' relationship to becoming a college student. Teacher educators, within the context of a learning community, critically examine syllabi and assignment descriptions with an equity and justice lens. In the process, teacher educators reflect on their own privilege and biases and interrogate institutional policies and practices. Participants will explore various strategies for teacher educators to develop equity-minded practices to support student learning and to model an equity stance for future teachers.

Teacher Education and the Issue of Language Diversity

NAIDITCH Fernando, Montclair State University

This presentation focuses on how to infuse teacher education programs with aspects of language and literacy that are central to classroom practice while also examining the need for teacher educators themselves to engage in professional development to understand and address linguistic diversity in their practice. We address the following questions:

How do teacher educators come to understand language and its role in the classroom?

How can teacher education programs include linguistic diversity as part of the preparation of teachers for inclusive classroom settings?

How does language contribute to more socially just and equitable pedagogical practices?

As American classrooms become more culturally and linguistically diverse, there is an urgent need to prepare teachers and teacher educators to understand issues that are central to the education of emergent bi/multilingual students including socio-cultural, legal, and political influences, the social and academic uses of language, and the role of language variation in society and education.

Just like the teachers they are preparing, teacher educators also need to develop a knowledge base that includes understanding the role and impact of language and culture in learning, and how to modify instruction to make language comprehensible and instruction relevant, accessible, and challenging. Apart from learning to incorporate instructional strategies and resources to support language acquisition, teacher educators and prospective teachers also need to develop and demonstrate essential capacities for teaching in culturally and linguistically diverse environments, such as an ability to value and integrate diverse languages, dialects, and cultural practices in their work, as well as an understanding of the variety of ways people communicate so they can encourage multiple forms of communication.

Questioning Tradition: Learning to Teach for Social Justice in Elite Institutions.

RUST Frances, University of Pennsylvania

The Boarding School Teacher Residency began in 2012. It was initiated as a partnership with the University of Pennsylvania by faculty and heads of 7 elite northeastern boarding schools as an effort to prepare and retain teachers for their schools and simultaneously to shift instructional practice in those schools away from a traditional lecture and tutorial format towards equity-oriented, socially-conscious, culturally relevant approaches to teaching and learning. The program intentionally uses a social-constructivist lens to weave courses in adolescent development and the history and social context of schooling together with courses in instruction, lesson and unit design, and assessment as students are simultaneously engaged in field-work. Key assignments are situated throughout the program to enable students to bring theory and practice together in ways that promote reflective practice and enable completion of a final practitioner research project, i.e., a study of their own practice. In this presentation, we focus on what one group of teacher educators are learning from examination of these anchor assignments in the program about how to continue to refine and evolve our practice as teacher educators. We draw on the complementary research approaches of intersectional qualitative research and critical practitioner inquiry. This research aims to open up for us opportunities for us as educators to collectively generate what Cochran-Smith and Lytle (2009) describe as knowledge of practice.

“Just Start”: Moving Beyond Vision to Actions for Diversity, Equity, and Inclusion

YENDOL-HOPPEY Diane, University of North Florida

.This case illustrates how our college, situated within a predominantly white university and located within a majority-minority urban district, drew on our existing college vision and values to begin the work or actions of diversifying the teacher pipeline and making equity and social justice more visible within our teacher education efforts. The case describes our context, vision, building blocks, and learning moments with the goal of providing other teacher educators insight into the challenges we faced and provide an opportunity for others to learn with us about the complexity of creating real change.

Mails des participants / participants' emails

ADAM	Kaszuba	akasz060@uottawa.ca
AGRATI	Laura Sara	laurasara.agrati@gmail.com
AHOUSSE	Hiba Judith	ahoussiba@yahoo.fr
ANDRON	Daniela	daniela.andron@ulbsibiu.ro
ANDRYS	Marie	leticiaboulingui@crfpe.fr
ANJARD	Jean-Yves	jeanyves.33700@gmail.com
ARNETON	Mélissa	melissa.arneton@inshea.fr
ARNOLD	Christine	christinearnold@mun.ca
ATTARD TONNA	Michelle	michelle.attard-tonna@um.edu.mt
BALSSA	Floriane	floriane.balssa@u-bordeaux.fr
BAZUN	Dorota	d.bazun@is.uz.zgora.pl
BEN BRAHIM	Saima	saimabenbrahim@gmail.com
BENOIT	Herve	herve.benoit@inshea.fr
BERNAERT	Séverine	severinebernaert@crfpe.fr
BERZIN	Christine	christine.berzin@u-picardie.fr
BROSSAIS	Emmanuelle	emmanuelle.brossais@univ-tlse2.fr
CAMARA	Abdourahmane	rahmane45@gmail.com
CHATEAUREYNAUD	Marie-Anne	marie-anne.chateaureynaud@u-bordeaux.fr
CHAUVET CHANOINE	Céline	celine.chanoine@u-picardie.fr
CHESNAY	Julie	jul.chesnay@gmail.com
CHEVALLIER-RODRIGUES	Emilie	emilie.chevallier@univ-tlse2.fr
CHI	Hsinping	chihsinping@yahoo.com.tw
CRAIG	Cheryl	cheryljcraig@gmail.com
CURRENS	Kimberly Ann	kim.currens@tamu.edu
CURTIS	Gayle	gcurtis@central.uh.edu
DAELE	Amaury	amaury.daele@hepl.ch
DAHOUKI	Ahmed	dahouki@hotmail.com
DARNIS	Florence	florence.darnis@u-bordeaux.fr
DERIVRY	Martine	martine.derivry@u-bordeaux.fr
DESINOR	Amente	amanty2@yahoo.fr
DEYRICH	Marie-Christine	mc.deyrich@gmail.com
DHAHRI	Amen	hdhahri62@gmail.com
DIAMANTI	Panagiota	giotadiam@hotmail.com
DICHARRY	Sandrine	sandrine.dicharry-pomarez@u-bordeaux.fr
DUGAS	Eric	eric.dugas@u-bordeaux.fr
DUMONTEIL	Julie	julie.dumonteil@univ-reunion.fr

ESCALIE	Guillaume	guillaume.escalie@u-bordeaux.fr
EVANS	Paige	pevans@uh.edu
FABRE	Stéphane	stephane.fabre@u-picardie.fr
FANTON-BAYROU	Marie-France	mfbayrou@orange.fr
FERNANDES	Maria	vilaverde@besttravel.pt
FLAVIAN	Heidi	heidi.flavian@gmail.com
FLEURY	Apolline	apolline.fleury33@gmail.com
FRATCZAK-MULLER	Joanna	j.fratczak-muller@wns.uz.zgora.pl
GAUTRON	Karine	Karinegautron@hotmail.fr
GBEBE	Komi Mawouli	gbebedino@ymail.com
GEVREY	Vincent	vince.gevrey@gmail.com
GRAY	Joshua	joshua.gray@u-bordeaux.fr
GUÐJONSDOTTIR	Hafþís	hafdgud@hi.is
HANKS	Joseph	josephhanks@gmail.com
HONORE	Gaëtan	gaetanhonore@gmail.com
HORDATT GENTLES	Carol	carolgentles1@yahoo.com
HUCHON	Loréna	lorenahuchon@craps64.fr
ISSAIEVA	Elisabeth	elisabeth.issaieva@univ-antilles.fr
JONAS-AHREND	Gabriela	gabriela.jonas-ahrend@upb.de
JOURDAN	Liza	liza.martin@hotmail.fr
KALDI	Stavroula	kaldi@uth.gr
KALKAVAN	Dr. Bilge	bilge.kalkavan@hku.edu.tr
KANE	Ruth	rkane@uottawa.ca
KELLEY	Michaelann	kelleymichaelann50@gmail.com
KHASANZYANOVA	Albina	akhasanz@uco.fr
KHEROUFI-ANDRIOT	Olivier	olivier.kheroufi-andriot@ensfea.fr
KOHOUT-DIAZ	Magdalena	magdalena.kohout-diaz@u-bordeaux.fr
KUNWAR	Shraddha	unmshraddha@gmail.com
KWIATKOWSKI	Mariusz	M.Kwiatkowski@is.uz.zgora.pl
KYRÖ-ÄMMÄLÄ	Outi	outi.kyro-ammala@ulapland.fi
LABORDE	Mathieu	001mathieu.laborde@gmail.com
LAHANIER-REUTER	Dominique	dominique.reuter@numericable.fr
LAKKALA	Suvi	slakkala@ulapland.fi
LE BRIQUER	Yannick	yannick.le-briquer@u-bordeaux.fr
LE COZ	Alice	alice.le-coz@u-bordeaux.fr
LEE	Hyeseung	edulhsedu@tamu.edu
LEGRAIN	Pascal	pascal.legrain@u-bordeaux.fr

LESPINET-NAJIB	Véronique	veronique.lespinet@ensc.fr
LIDDICOAT	Anthony	A.Liddicoat@warwick.ac.uk
LO	Margaret M.	mmlommo@hotmail.com
MACCARIO	Daniela	daniela.maccario@unito.it
MAGNUSON	Paul	pmagnuson@las.ch
MAJID	Nasreen	n.majid@reading.ac.uk
MALET	Régis	regis.malet@gmail.com
MARANGIO	Karen	karen.marangio@monash.edu
MARKAKIS	Konstantinos	k.h.markakis@gmail.com
MASSON	Mimi	mmasson@uottawa.ca
MATHE	Amandine	amandine.mathe@u-bordeaux.fr
MCINTUSH	Karen	karengmcintush@gmail.com
MEGUINS	Rosime	rosimeguins@uol.com.br
MENGELLE	Carinne	carinne32@hotmail.fr
MIELCZAREK-ZEJMO	Anna	a.mielczarek-zejmo@wns.uz.zgora.pl
MOTHES	Patricia	pmothes@uco.fr
NAIDITCH	Fernando	naiditchf@montclair.edu
NEPSTAD	Carrie	cnepstad@ccc.edu
NSHIMIRIMANA	Révérien	reverien.nshimirimana@u-bordeaux.fr
O'NEILL	Fiona	Fiona.Oneill@unisa.edu.au
PARK	Eunhee	musicedumusic@gmail.com
PIRONE	Filippo	filippo.pirone@gmail.com
PLOYE	Alexandre	alexandre.ploye@u-pec.fr
PÖNTINEN	Susanna	susanna.pontinen@uef.fi
QUITTE	Stéphanie	quitte-stephanie@orange.fr
RATNAM	Tara	tararatnam@gmail.com
RÄTY-ZABORSZKY	Sinikka	sinikka.raty@uef.fi
ROELEN	Camille	roelens.camillejean@orange.fr
RUST	Frances	francesrust49@gmail.com
SAINT-PE	Stephanie	stephaniesaintpe@craps64.fr
SAINT-SUPERY	Isabeau	isabeau.saint-supery@inria.fr
SALAUN	Noemie	noemie.salaun@univ-tlse2.fr
SANCHEZ-LARREA	Sophie	sophie.sanchez-larrea@u-bordeaux.fr
SANTANA	Keyla	keylacsp@gmail.com
SCARINO	Angela	angela.scarino@unisa.edu.au
SMYTHE	Fiona	fiona.smythe@u-bordeaux.fr
ST CRIQ	Marion	msaintcriq@impro-pauilhac.fr

STAVRIANOUDAKI	Alexandra	alexia_stavr89@yahoo.co.uk
STECH	Stanislav	stanislav.stech@pedf.cuni.cz
STROUHAL	Martin	martin.strouhal@ff.cuni.cz
SUZUKI	Elli	Eri.Suzuki@u-bordeaux-montaigne.fr
TATTO	Maria Teresa	teresa.tatto@asu.edu
TREMBLAY	Philippe	Philippe.Tremblay@fse.ulaval.ca
TZIKA	Vassiliki	vatzika@pre.uth.gr
VERMA	Isha	ishav@connect.hku.hk
WAINE	Lindsey	ljwaine@gmail.com
WANG	Lijuan	lijuan.wang@oulu.fi
WARSINSKY	Suzanne	suzannewarsinsky333@gmail.com
YENDOL-HOPPEY	Diane	diane.yendol-hoppey@unf.edu
ZARATE	Genevieve	genezarate@yahoo.fr
ZOU	Yali	yzou@uh.edu

