

De l'étudiant-chercheur à l'enseignant-chercheur : trajectoires, oralité et construction du savoir

Institutions partenaires :

Association Tunisienne des Arts Visuels & Laboratoire de recherche sur les Structures, le Design et l'Esthétique, Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université de Tunis

Lieu : Sousse

Date : 26-27-28-29 mars 2026

Fondements conceptuels : oralité, discours et naissance du savoir

La conférence comme épreuve scientifique

Le présent colloque repose sur un principe méthodologique volontairement radical : aucun texte à lire, aucun article à réciter, aucun manuscrit à dérouler. La communication scientifique redevient une expérience vivante : un exposé oral de 15 minutes portant sur le parcours du chercheur. Ainsi, l'objet scientifique n'est plus seulement la recherche : mais le chercheur lui-même comme phénomène épistémologique. Dans l'université contemporaine, la production scientifique est largement textuelle : article, thèse, mémoire, rapport. Pourtant, historiquement, la science naît d'abord dans la parole. L'enseignement universitaire médiéval était une *lectio* suivie d'une *disputatio*. La vérité n'était pas lue : elle était mise à l'épreuve. Déjà, Aristote rappelait que la connaissance s'acquiert par l'exercice : « C'est en pratiquant les choses que nous apprenons celles que nous devons faire »¹ Le colloque reprend précisément ce modèle : non pas parler de la recherche, mais parler depuis la recherche. L'exposé devient alors une épreuve au sens fort. Le mot vient du latin *ex-probare* : vérifier par l'expérience. L'oral devient un dispositif de validation scientifique.

Étymologie : dire, savoir, enseigner

La thématique du colloque repose sur un ensemble de concepts dont l'histoire linguistique éclaire la portée scientifique.

Oral / Oralité

a- *Os, oris* (latin) : la bouche

b- L'oralité désigne le savoir incarné dans le corps

Walter Ong montre que la pensée orale n'est pas une pensée primitive mais une structure cognitive spécifique : "Oral cultures think in patterns close to the human lifeworld."²

1 Aristote, *Éthique à Nicomaque*, II, 1103a.

2 Walter J. Ong, *Orality and Literacy*, Routledge, 1982.

L'oralité produit une pensée relationnelle, narrative et mémorielle. Elle n'expose pas un savoir : elle fait exister un savoir dans le temps partagé. Al-Jahith écrivait de ja au IX^e siècle :

« البيان هو اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى » ("L'expression est le nom de tout ce qui dévoile le sens.")³ Ainsi, l'oralité n'est pas l'absence d'écriture : c'est la manifestation immédiate du sens.

Discours

Du latin *discursus* : parcours, cheminement. Le discours n'est pas seulement parler. Il est un trajet intellectuel. Michel Foucault précise : « Le discours n'est pas simplement ce qui traduit les luttes ou les systèmes de domination, mais ce pour quoi, ce par quoi on lutte »⁴ Dans le colloque, la communication orale devient donc un acte d'existence scientifique. Le chercheur ne présente pas une idée : il occupe une position dans le champ du savoir.

Enseigner

Du latin *insignare* : marquer d'un signe. Enseigner signifie littéralement : laisser une trace dans l'esprit d'autrui. Ibn Khaldûn écrivait :

« التعليم صناعة » ("L'enseignement est un art technique.")⁵ Ainsi, l'enseignant-chercheur n'est pas seulement celui qui sait, mais celui qui transforme le savoir en expérience transmissible.

Savoir / connaissance

a- *Savoir* : latin *sapere* — avoir du goût

b- *Connaissance* : *cum-noscere* — naître avec

La connaissance implique une transformation du sujet. Paul Ricoeur le formule : « Se comprendre, c'est se comprendre devant le texte »⁶ Dans ce colloque, le texte disparaît : le sujet devient lui-même le texte.

Narration et parcours scientifique

Le colloque repose sur une idée centrale : la carrière académique est une narration. Le chercheur n'accumule pas seulement des résultats, il construit une cohérence. Aristote définissait déjà le récit comme structure de compréhension : « Le tout est ce qui a un

3 الجاحظ، البيان والتبيين القرن التاسع ع .

4 Michel Foucault, *L'ordre du discours*, Gallimard, 1971.

5 ابن خلدون المقدمة الفصل السادس .

6 Paul Ricoeur, *Du texte à l'action*, Seuil, 1986.

commencement, un milieu et une fin »⁷ Le parcours universitaire reproduit exactement cette structure :

Étape	Fonction narrative	Fonction scientifique
Mémoire	initiation	apprentissage
Thèse	crise	autonomie intellectuelle
Publication	reconnaissance	existence académique
Enseignement	transmission	responsabilité scientifique

Ainsi, parler de son parcours n'est pas autobiographique : c'est un acte épistémologique. Le chercheur devient la première archive de sa discipline.

Objectif scientifique du colloque

Ce colloque propose une expérience rare dans l'université contemporaine : une recherche sans texte préalable. L'intervenant doit produire une pensée structurée en temps réel, soutenue uniquement par un support visuel. Ce dispositif permet d'observer :

- A- la structuration du raisonnement
- B- la mémoire scientifique
- C- la construction du discours
- D- la relation au public
- E- la posture académique

Autrement dit : le colloque étudie la recherche en train de se faire.

La formation du chercheur ne relève pas seulement d'une accumulation progressive de compétences méthodologiques ; elle correspond à une transformation profonde du rapport au monde, au savoir et à soi-même. L'université moderne a souvent tendance à présenter la carrière académique comme une succession administrative (licence, master, doctorat, qualification, recrutement) mais cette lecture masque la réalité cognitive et existentielle du processus. Devenir chercheur ne consiste pas à franchir des seuils institutionnels, mais à changer de régime de pensée. L'étudiant apprend d'abord à comprendre ce qui existe ; le chercheur apprend à problématiser ce qui semblait aller de soi. Cette mutation marque le passage d'une posture herméneutique à une posture critique. Gaston Bachelard insistait sur cette rupture fondamentale en affirmant que « la connaissance du réel est une lumière qui projette toujours quelque part des ombres »⁸. Autrement dit, l'entrée dans la recherche commence par la découverte que le savoir n'est pas un stock mais une construction.

⁷ Aristote, *Poétique*, 1450b.

⁸ Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1938.

La thèse constitue alors moins l'aboutissement d'un apprentissage que la naissance d'une vigilance intellectuelle. Elle inaugure ce que l'on pourrait appeler une inquiétude méthodique permanente : le doctorant cesse d'habiter les concepts comme des évidences

pour les considérer comme des problèmes. Dans cette perspective, la recherche devient un exercice de déstabilisation du sens commun, proche de ce que Husserl nommait l'*epochè*, suspension du monde familier pour accéder aux structures de signification⁹. Cette expérience explique pourquoi la formation doctorale ne se transmet jamais totalement par des cours ; elle repose sur une pratique, une épreuve et un temps long. Wilhelm von Humboldt considérait déjà l'université comme un lieu où l'enseignement doit rester indissociable de la recherche, car « le professeur n'est pas là pour transmettre une science faite, mais pour montrer la science en train de se faire »¹⁰. La parole du chercheur devient ainsi un laboratoire. Cette transformation intellectuelle s'accompagne d'une transformation sociale. Pierre Bourdieu a montré que l'entrée dans la communauté scientifique implique l'acquisition d'un habitus spécifique : une manière d'argumenter, de citer, de douter, de situer son discours dans un champ¹¹. Le chercheur apprend progressivement à parler non plus seulement pour être compris, mais pour être reconnu par ses pairs. La publication, souvent perçue comme un simple impératif de carrière, constitue en réalité un acte d'existence symbolique. Publier signifie apparaître dans un espace discursif préexistant, accepter ses règles implicites, ses formes d'autorité et ses modalités de validation. L'étudiant cherche à convaincre son directeur ; le chercheur cherche à convaincre une communauté invisible. Cette mutation explique la difficulté des premières prises de parole scientifiques : le jeune docteur ne parle plus depuis une position d'apprentissage mais depuis une responsabilité épistémique.

L'enseignement introduit alors une troisième transformation, souvent sous-estimée. Devenir enseignant-chercheur ne signifie pas répéter son savoir, mais modifier sa structure. John Dewey rappelait que l'éducation n'est pas la préparation à la vie mais la vie elle-même¹². Dans la situation pédagogique, le savoir cesse d'être un objet d'appropriation personnelle pour devenir un milieu partagé. Le chercheur doit reformuler ce qu'il pensait acquis, reconstruire ses concepts dans un langage transmissible, accepter que la compréhension de l'autre transforme sa propre compréhension. La classe agit comme un révélateur : elle dévoile les zones implicites du raisonnement scientifique. Nombre d'enseignants découvrent alors qu'ils comprennent réellement une idée seulement lorsqu'ils tentent de l'expliquer. Ce phénomène rejoint l'intuition d'Al-Fârâbî selon laquelle l'enseignement accomplit la connaissance en la rendant communicable : « كمال العلم في إفادته » ("la perfection du savoir réside dans sa transmission")¹³.

9 Edmund Husserl, *Idées directrices pour une phénoménologie*, 1913.

10 Wilhelm von Humboldt, *Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin*, 1810.

11 Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, Minuit, 1984.

12 John Dewey, *Democracy and Education*, 1916.

13 الفارابي، إحصاء العلوم .

Le passage du chercheur à l'enseignant-chercheur ne correspond donc pas à une stabilisation mais à une complexification. Il faut désormais produire du savoir et simultanément produire les conditions de sa compréhension. Cette double activité modifie profondément la relation au discours scientifique. Dans l'écriture académique, la pensée peut revenir sur elle-même, corriger, effacer, reformuler. L'oral, au contraire,

expose la structure réelle de la pensée. C'est précisément pourquoi l'exposé oral constitue une épreuve scientifique majeure. Il révèle la cohérence cognitive du chercheur, sa capacité à organiser le temps, hiérarchiser les idées et maintenir un fil argumentatif sans recours au texte. La parole devient un instrument de vérification méthodologique. Merleau-Ponty soulignait que la parole n'est pas le vêtement de la pensée mais sa réalisation : « la parole est l'accomplissement de la pensée »¹⁴. Dans ce cadre, raconter son propre parcours scientifique n'a rien d'une autobiographie académique. Il s'agit d'une mise en intelligibilité d'un processus de formation intellectuelle. Paul Ricoeur a montré que l'identité personnelle se construit narrativement¹⁵ ; il en va de même pour l'identité scientifique. Le chercheur n'est pas seulement défini par ses résultats mais par la logique qui relie ses questions successives. L'oralité permet de restituer cette continuité vivante que l'écriture fragmente souvent en publications distinctes. Le récit du parcours révèle les bifurcations, les doutes, les influences théoriques et les reconfigurations conceptuelles qui constituent la réalité de la recherche. La connaissance apparaît alors comme une trajectoire plutôt que comme un produit. Ce déplacement explique le choix méthodologique du colloque : supprimer le texte pour observer la pensée. L'intervenant n'est plus protégé par la lecture, il doit reconstruire son savoir devant autrui. Cette situation rejoint la tradition ancienne de la disputatio médiévale où la validité d'une idée dépendait de sa capacité à être soutenue publiquement. Elle rejoint également la conception arabe classique du majlis al-'ilm, espace de discussion où le savoir circulait oralement avant d'être fixé par écrit. Al-Ghazâlî insistait déjà sur la supériorité pédagogique de l'échange vivant sur la simple lecture : « العلم ما ثبت في الصدر لا ما في السطر » ("le savoir est ce qui s'inscrit dans la poitrine, non ce qui demeure sur la ligne")¹⁶. Ainsi, la conférence devient un dispositif d'observation scientifique du chercheur lui-même. Elle permet d'appréhender la cohérence d'une pensée, sa mémoire conceptuelle, sa capacité d'improvisation structurée et son rapport au public. L'expérience proposée vise moins à produire un texte supplémentaire qu'à révéler la dynamique interne de la formation académique. Le parcours du chercheur apparaît alors comme une succession de traductions : traduire la lecture en problème, traduire le problème en méthode, traduire la méthode en discours, traduire le discours en enseignement. L'enseignant-chercheur n'est pas l'aboutissement du processus, mais son point d'équilibre provisoire : celui où savoir, dire et transmettre coïncident momentanément avant de se reconfigurer à nouveau.

14 Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, 1945.

15 Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, 1990.

16 الغزالي، إحياء علوم الدين ن 16

La mutation contemporaine de l'université transforme profondément la figure de l'enseignant-chercheur et redéfinit les conditions mêmes de légitimité du savoir. Longtemps, l'autorité scientifique reposait sur la rareté de l'accès aux sources et sur la maîtrise d'un corpus stabilisé. Le professeur était celui qui détenait les textes et en garantissait l'interprétation. Or la généralisation des environnements numériques a déplacé ce centre de gravité : l'information est désormais surabondante, immédiatement disponible, et l'acte scientifique ne consiste plus à accéder au savoir mais à en organiser la pertinence. Dans ce nouveau contexte, la fonction du chercheur se rapproche d'une activité de configuration plutôt que d'accumulation. Michel Serres observait déjà que l'ère numérique remplace la mémoire par la navigation : « ce n'est plus la tête qui porte le

savoir, mais le réseau »¹⁷. L'enseignant-chercheur ne peut donc plus se définir par la seule détention d'un contenu ; il devient l'architecte d'un parcours intellectuel. Cette transformation reconfigure la parole académique. Dans un univers saturé d'écrits, l'oralité acquiert paradoxalement une valeur scientifique nouvelle. Elle n'est plus la forme précaire du savoir mais son espace de validation immédiate. La conférence orale permet de mesurer la capacité du chercheur à hiérarchiser l'information, à produire du sens sans support textuel et à articuler sa pensée dans la durée limitée du temps réel. L'exercice rejoint ce que Jürgen Habermas appelle la rationalité communicationnelle, c'est-à-dire la production du vrai dans une situation d'échange intersubjectif¹⁸. La vérité n'apparaît plus comme un résultat fixé mais comme un processus argumentatif partagé. Ainsi, l'exposé scientifique devient un lieu d'épreuve où la cohérence du raisonnement se manifeste directement dans la relation au public. Dans les disciplines artistiques et humaines, cette dimension est encore plus déterminante. La recherche n'y progresse pas seulement par démonstration mais par interprétation, analogie et mise en perspective. Le discours ne transporte pas une preuve ; il construit un horizon de compréhension. Hans-Georg Gadamer rappelait que comprendre consiste toujours à entrer dans un dialogue : « être compris, c'est appartenir à une conversation »¹⁹. L'oralité rend perceptible ce caractère dialogique de la connaissance. Elle expose les hésitations, les transitions conceptuelles et les choix interprétatifs que l'écriture tend à lisser. Parler sans texte oblige le chercheur à assumer la continuité vivante de sa pensée, à en révéler la structure interne plutôt que la formulation finale.

Le contexte académique actuel accentue cette exigence. L'enseignant-chercheur doit simultanément produire des recherches spécialisées, participer à des projets interdisciplinaires et rendre ses travaux intelligibles pour des publics élargis. La notion même de spécialité se transforme : elle ne disparaît pas, mais elle devient un point d'ancrage dans un réseau de dialogues. Edgar Morin a montré que la connaissance contemporaine se caractérise par la complexité, c'est-à-dire l'impossibilité de séparer totalement les disciplines²⁰. L'exposé oral correspond précisément à cette logique, car il contraint le chercheur à reformuler son travail dans une langue partageable au-delà de son champ immédiat. L'acte pédagogique rejoint alors l'acte scientifique : clarifier une idée pour autrui revient à en tester la solidité. Cette situation rappelle la conception classique de la science comme pratique collective. Dans la tradition islamique, la séance d'enseignement (la *halqa*) constituait un espace d'élaboration du savoir autant que de transmission. Le maître n'y exposait pas seulement un contenu mais une méthode de raisonnement, et l'élève apprenait autant par la manière de dire que par ce qui était dit. Averroès insistait sur cette dimension démonstrative de la parole philosophique : « التعليم

إنما يتم بالمشاهدة » ("l'enseignement s'accomplit par la parole directe")²¹. La modernité numérique ne supprime pas ce modèle ; elle le rend à nouveau visible en révélant les limites du texte autonome. Le métier d'enseignant-chercheur se trouve ainsi pris entre deux temporalités : la lenteur nécessaire de la recherche et l'instantanéité de la communication contemporaine. L'exposé oral de quinze minutes devient un condensé de cette tension.

Il oblige à transformer un processus long en forme intelligible immédiate. Cette contrainte n'appauvrit pas la pensée ; elle en révèle l'architecture essentielle. Claude Lévi-Strauss observait que toute connaissance suppose une opération de réduction structurante²² : comprendre, c'est sélectionner et ordonner. L'oralité impose précisément cette opération en temps réel. Le chercheur doit décider ce qui constitue le cœur de son parcours, identifier ses ruptures, ses influences théoriques et la logique qui relie ses travaux successifs. Dès lors, la présentation du parcours scientifique n'est plus un témoignage personnel mais une mise en forme de la mémoire intellectuelle. Elle permet de rendre visibles les conditions de production du savoir : les contextes institutionnels, les rencontres théoriques, les déplacements disciplinaires. Elle dévoile que la recherche n'est jamais purement individuelle. Bruno Latour a montré que les faits scientifiques émergent de réseaux d'acteurs humains et matériels²³ ; raconter son parcours revient à cartographier ce réseau dans lequel une pensée s'est constituée. L'enseignant-chercheur apparaît alors comme un noeud temporaire dans une chaîne de médiations.

17 Michel Serres, *Petite Poucette*, Le Pommier, 2012.

18 Jürgen Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel*, 1981.

19 Hans-Georg Gadamer, *Vérité et méthode*, 1960.

20 Edgar Morin, *La Méthode*, Seuil, 1977-2004.

21 ابن رشد، فصل المقال

22 Claude Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, 1962.

23 Bruno Latour, *La science en action*, 1989.

Le dispositif du colloque vise précisément à donner forme à cette cartographie vivante. L'absence de texte écrit empêche la dissociation entre le savoir et sa présentation. La pensée doit exister dans l'instant partagé, soutenue seulement par un support visuel qui agit comme schéma et non comme substitut du discours. La projection ne remplace pas la parole ; elle en organise la mémoire perceptive. Ce rapport entre image et parole rappelle la fonction ancienne du diagramme philosophique, depuis les figures aristotéliennes jusqu'aux tables encyclopédiques. L'image ne démontre pas, elle rend la démonstration habitable. Dans cette perspective, la conférence devient une expérience complète : cognitive, narrative et relationnelle. Elle observe la manière dont un chercheur transforme une trajectoire individuelle en forme intelligible collective. Elle met à l'épreuve la cohérence d'un parcours, sa continuité interne et sa capacité à produire du sens partagé. Plus qu'un lieu de diffusion, le colloque se présente comme un dispositif d'analyse du travail scientifique lui-même. Il explore le moment où le savoir quitte la solitude de la recherche pour entrer dans la communauté interprétative, là où l'enseignant-chercheur cesse d'être uniquement producteur pour devenir médiateur. Ainsi, l'évolution du métier ne se résume pas à l'ajout de nouvelles technologies ni à l'augmentation des exigences institutionnelles. Elle correspond à un déplacement anthropologique : la science contemporaine requiert moins la conservation d'un savoir que la capacité à en maintenir la circulation intelligible. L'enseignant-chercheur devient celui qui rend possible la continuité du dialogue scientifique. L'oralité n'est alors ni un retour archaïque ni un simple exercice pédagogique ; elle constitue la forme actuelle d'une responsabilité intellectuelle : faire exister la pensée dans un temps partagé, devant autrui, sans la protection du texte, afin que le savoir demeure une expérience vivante. Dans cette perspective, la parole n'est plus un simple vecteur de transmission mais un lieu d'épreuve. Elle expose la pensée à son propre devenir, à l'incertitude de sa formulation, à la résistance de l'écoute. Ce qui se joue n'est pas seulement la clarté d'une explication mais la capacité d'une idée à tenir dans la durée d'une présence partagée. L'enseignant-chercheur n'avance plus comme détenteur d'un contenu stabilisé, mais comme celui qui accepte que le savoir se transforme dans l'instant même où il est formulé. La communauté scientifique cesse alors d'être uniquement un espace d'archives et devient un espace d'attention. Ce déplacement modifie silencieusement la nature de l'autorité académique. Celle-ci ne repose plus principalement sur la distance conférée par l'écrit publié, mais sur

une forme de justesse relationnelle : savoir mesurer le rythme, reconnaître l'incompréhension, accueillir l'objection sans la réduire. La parole vivante exige une rigueur différente, moins fondée sur la clôture démonstrative que sur la cohérence intérieure du cheminement. L'erreur elle-même y acquiert une fonction productive, non comme faute à corriger immédiatement, mais comme moment visible de l'élaboration. Ainsi se redéfinit la temporalité du savoir. Le texte fige, stabilise, garantit la reproductibilité ; la parole, elle, maintient la pensée dans une tension active entre ce qui est déjà compris et ce qui demeure à comprendre. L'acte d'enseigner rejoint alors celui de chercher : tous deux consistent à maintenir ouverte une possibilité de sens plutôt qu'à produire une certitude définitive. La valeur du discours ne tient plus uniquement à son exactitude mais à sa capacité à rendre pensable ce qui ne l'était pas encore pour ceux qui l'écoutent. On comprend dès lors que la scène pédagogique n'est pas un simple lieu d'application des connaissances mais un espace de constitution du savoir lui-même. Ce qui s'y transmet n'est pas seulement un contenu mais une manière d'habiter l'incertitude sans renoncer à l'exigence de vérité. La responsabilité intellectuelle prend la forme d'une présence vigilante : rendre possible que quelque chose advienne entre des consciences différentes, dans le temps fragile d'une rencontre, et que cette apparition provisoire devienne pour chacun une expérience durable de pensée.

L'expérience proposée ne se comprend pas comme une simple rencontre académique supplémentaire mais comme une situation construite pour rendre perceptible ce que devient aujourd'hui la parole scientifique lorsqu'elle cesse d'être soutenue par la lecture d'un texte préalable. La contribution attendue ne consiste donc pas à présenter un article déjà stabilisé mais à assumer une parole située : quinze minutes durant lesquelles le chercheur expose son propre parcours d'étudiant-chercheur ou d'enseignant-chercheur à partir d'un dispositif visuel original. Le support projeté ne sert plus d'illustration mais d'espace de pensée, tandis que l'oral devient la matière principale de la démonstration. Le propos n'est plus seulement informatif ; il devient performatif, au sens où l'intelligibilité se construit au moment même de son énonciation. Pour cette raison, les orientations scientifiques ont été conçues comme des directions d'expérience plutôt que comme des catégories disciplinaires fermées. Elles interrogent la manière dont le savoir se constitue lorsqu'il est exposé sans manuscrit préalable : la relation entre mémoire et formulation dans la parole savante ; la narrativité du parcours de recherche comme forme de légitimation intellectuelle ; la pédagogie comprise comme mise à l'épreuve publique de la connaissance ; la dimension esthétique de la présentation orale et du dispositif visuel ; la question de la vérité lorsqu'elle dépend d'une présence partagée ; la place de l'écoute et de l'attention dans la validation collective d'un discours ; enfin la transformation du rôle de l'enseignant-chercheur à l'ère des supports numériques. Ces axes ne prescrivent pas un contenu, ils définissent un horizon d'interrogation permettant à chaque intervenant d'inscrire son expérience singulière dans une problématique commune.

L'organisation scientifique repose sur une pluralité d'institutions dont la convergence souligne précisément cette volonté de croiser pratiques artistiques, sciences humaines et réflexion pédagogique. La rencontre devient ainsi un espace partagé entre production intellectuelle, médiation artistique et expérimentation pédagogique. Le comité scientifique réunit des enseignants-chercheurs issus de plusieurs universités et pays afin que l'évaluation ne porte pas uniquement sur la conformité disciplinaire mais sur la pertinence de la démarche proposée. Leur rôle ne consiste pas seulement à sélectionner mais à garantir que l'expérience demeure fidèle à son intention première : privilégier la cohérence intellectuelle d'une parole vécue plutôt que la simple conformité formelle d'un texte écrit. Dans cette perspective, la composition du comité scientifique vise à assurer une pluralité disciplinaire et géographique :

- Ahmed Khouaja — Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université de Tunis
- Ahmed Maouloud Eida El Hilal — Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de Nouakchott
- Ali Ghidaoui — Institut Supérieur des Sciences Humaines de Tunis (ISSHT), Université de Tunis El Manar
- Amel Grami — Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités de La Manouba, Université de La Manouba
- Bochra Charnay — Laboratoire Textes et Cultures, Université Charles-de-Gaulle Lille 3
- Hafedh Rekik — Institut Supérieur des Arts Multimédia de La Manouba (ISAMM), Université de La Manouba
- Ilias Boukhemoucha — Institut National Supérieur des Arts et Métiers du Numérique et du Cinéma (INSAM), Koléa
- Ibrahim Ben Mrad — Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités de La Manouba, Université de La Manouba
- İzzet Zorlu — Faculté des Arts et du Design de Midyat, Université Artuklu de Mardin
- Jamil Chaker — Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités de Tunis, Université de Tunis
- Lassad Jammoussi — École Supérieure de l'Audiovisuel et du Cinéma de Gammarth, Université de Carthage
- Lotfi Debiche — École Normale Supérieure, Université de Tunis
- Maamar Guerziz — École Supérieure des Beaux-Arts d'Alger
- Marouen Elmajed — Institut Supérieur des Arts et Métiers de Sfax (ISAMS), Université de Sfax
- Mehmet Işık — Faculté des Arts et du Design de Midyat, Université Artuklu de Mardin
- Mohamed Sami Bchir — Institut Supérieur des Beaux-Arts de Sousse, Université de Sousse
- Mokhtar Labidi — Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités de La Manouba, Université de La Manouba
- Mouldi Ezedini — Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Sfax, Université de Sfax
- Mustapha Trabelsi — Université de Sfax
- Nesrin Yeşilmen — Faculté des Arts, Département Métal et Bijouterie, Université Artuklu de Mardin
- Norbert Hilaire — Professeur émérite, Université de Nice
- Nour El Houda Badis — Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Tunis, Université de Tunis

- Rahal Boubriq — Université Mohammed V, Rabat
- Ridha Djemai — Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, Algérie
- Roland Huesca — Université de Lorraine
- Rym Abid — Institut Supérieur des Beaux-Arts de Tunis (ISBAT), Université de Tunis
- Salif Diedhiou — École Nationale des Arts, Dakar
- Samir Triki — Institut Supérieur des Beaux-Arts de Tunis (ISBAT), Université de Tunis
- Wissem Abdelmoula — Institut Supérieur des Beaux-Arts de Tunis (ISBAT), Université de Tunis
- Yvon Houssais — Laboratoire CIMEOS, Université de Franche-Comté

Le comité d'organisation assure quant à lui les conditions matérielles permettant à cette expérience d'avoir lieu, composé de :

- Badii Melki — École Supérieure des Sciences et Technologies du Design (ESSTD), Université de La Manouba
- Fatma Chabchoub — Institut Supérieur des Arts et Métiers de Sfax (ISAMS), Université de Sfax
- Houssein Eddine Ben Salem — Institut Supérieur des Beaux-Arts de Nabeul (ISBAN), Université de Carthage
- Imen Ben Ayed — Institut Supérieur des Beaux-Arts de Tunis (ISBAT), Université de Tunis
- Imen Mnif — Institut Supérieur des Arts et Métiers de Sfax (ISAMS), Université de Sfax
- Inès Harrathi — Institut Supérieur des Arts et Métiers de Sfax (ISAMS), Université de Sfax
- Mariem Hmida — Institut Supérieur des Beaux-Arts de Nabeul (ISBAN), Université de Carthage
- Maroua Baatout — Institut Supérieur des Beaux-Arts de Nabeul (ISBAN), Université de Carthage
- Sahar BacBrahem — École Supérieure de l'Audiovisuel et du Cinéma de Gammarth, Université de Carthage

Leur travail n'est pas seulement logistique : il participe à la mise en scène concrète de l'écoute, car la qualité de l'espace, du temps et de l'accueil détermine la possibilité même d'une parole partagée. Le calendrier accompagne cette logique progressive. Les projets de communication, comprenant un curriculum vitae succinct et un résumé d'une page précisant titre, axe choisi, problématique et méthodologie, doivent être transmis avant le 28 février 2026. Les propositions sont ensuite examinées collectivement par le comité scientifique afin de maintenir une cohérence d'ensemble plutôt qu'une juxtaposition de sujets isolés. Les réponses seront communiquées le 5 mars 2026, laissant aux intervenants le temps de préparer non un texte mais une forme d'exposition orale. La rencontre se déroulera du 26 au 29 mars 2026 à Sousse, sur quatre journées conçues comme un temps continu d'échanges et non comme une succession de séances indépendantes. Les modalités de participation prolongent cette conception : les candidats téléchargent la fiche d'inscription et envoient leur proposition à l'adresse dédiée du comité d'organisation ; les communications peuvent être présentées en arabe, en français ou en anglais afin que la diversité linguistique fasse partie de l'expérience même du savoir partagé. Les intervenants étrangers prennent en charge leur déplacement et leur hébergement, ce qui confirme que la participation repose sur un engagement personnel dans la démarche proposée plutôt que sur la seule obligation institutionnelle. Ainsi l'événement n'aboutit pas à la production immédiate d'actes écrits, mais à la constitution d'une mémoire collective fondée sur l'expérience vécue de la parole scientifique. Le colloque devient moins un lieu de restitution qu'un moment de transformation : chacun y vient non pour lire ce qu'il sait déjà mais pour éprouver ce qu'il peut réellement penser devant autrui. Afin que l'expérience de parole scientifique conserve sa cohérence collective tout en restant ouverte aux singularités, les orientations de recherche sont formulées sous forme de lignes directrices plutôt que de catégories disciplinaires fermées :

- I- L'oralité comme mode de production du savoir et non comme simple restitution
- II- Narration et narrativité du parcours d'étudiant-chercheur / enseignant-chercheur
- III- Présentation publique et responsabilité intellectuelle face à l'auditoire
- IV- Pédagogie, transmission et performativité de l'enseignement supérieur
- V- Dispositifs visuels et statut cognitif du support numérique (PPT, image, schéma)
- VI- Mémoire, expérience et temporalité dans la construction de la connaissance
- VII- La recherche comme pratique située entre création, écriture et exposition

Le déroulement temporel et administratif de la manifestation est défini comme suit :

Calendrier

- Date butoir pour la réception des projets de communication (CV succinct + résumé d'une page avec titre, axe, problématique et méthodologie) : 28 février 2026
- Évaluation par les membres du comité scientifique
- Réponses du comité scientifique : 5 mars 2026
- Tenue du colloque : 26-27-28-29 mars 2026 à Sousse

Conditions de participation

- Télécharger la fiche d'inscription pour participer aux travaux du colloque
- Les intervenants étrangers prennent en charge leurs frais de voyage et d'hébergement

Modalités de soumission

- Envoyer la candidature à : aartsvisuels@gmail.com
- Communications possibles en arabe, en français ou en anglais

La présentation orale repose sur un dispositif visuel commun afin d'assurer l'homogénéité scientifique tout en laissant la liberté intellectuelle à chaque participant :

Caractéristiques générales du PPT

- Présentation de la première partie d'une étude prospective liée à la spécialité universitaire
- Durée de communication : 15 minutes
- Objectif : montrer les transitions de la recherche (création, enseignement, publications, terrains, productions scientifiques)
- Exposé oral sans lecture de texte

Structure du PPT

- Diapositive 0 : titre, auteurs, date
- Diapositives 1 à 18 : contenu explicatif du projet du participant
- Diapositives thématiques : parcours et transitions de recherche
- Diapositive finale : synthèse et trois phrases fortes

Fonctions des slides

- Identifier les auteurs
- Installer le titre du projet
- Situer le cadre temporel de la recherche
- Présenter la contribution scientifique annoncée

Consignes visuelles

- Fond blanc minimaliste
- Couleur principale : bleu lavande pour titres et encadrés
- Police : Aptos (ou équivalent lisible)
- Textes courts en bullet points
- Illustrations sobres et pertinentes
- Mise en évidence des données importantes par encadrés

Règles graphiques spécifiques

- Tableaux lisibles pour activités scientifiques et productions
- Hiérarchie visuelle forte pour conclusion
- Clarté prioritaire sur la complexité graphique

Exigences techniques

- Cohérence graphique globale
- Animations légères uniquement si nécessaires
- Slides numérotées et prêtes à l'usage

Principe pédagogique

- Le PPT soutient la parole mais ne la remplace pas
- Le conférencier doit pouvoir parler sans lire
- Présentation fluide, élégante et intelligible