



## **Appel à communications**

### **Colloque « Parcours et formation des jeunes : éclairages théoriques et méthodologiques, mises en œuvre de pratiques inspirantes »**

Dates : 20 et 21 octobre 2025

Lieu : Inspé de Caen (Université de Caen) | 186, rue de la Délivrande, 14000 Caen France – Normandie

Informations sur la ville de Caen (hébergements et restauration) :

<https://www.caenlamer-tourisme.fr/wp-content/uploads/2024/01/CLM-GHR24-Complet-WEB-PaP.pdf>

Réseau de transports en commun :

[https://tim.twisto.fr/tim/data/pdf/2289\\_Plan\\_géographique.pdf](https://tim.twisto.fr/tim/data/pdf/2289_Plan_géographique.pdf)

Informations sur l'Inspé :

<https://www.unicaen.fr/universite/decouvrir/territoire/caen/inspe/>

### **Argumentaire**

Actuellement, il n'est pas rare qu'une proportion importante d'élèves dans une classe dite « régulière », ou « ordinaire », soit considérée, pour de multiples raisons (maladie, difficulté scolaire, sociale...), comme des élèves « à besoins particuliers ». Or, le concept de « besoins éducatifs particuliers » avait été élaboré pour analyser des situations didactiques ou éducatives, et pour identifier les divers besoins à prendre en considération pour permettre la participation de chacun·e (Benoit, 2020). Il est aujourd'hui trop souvent utilisé pour désigner des personnes, accentuant la perspective individualisante de la difficulté. Cela concourt à ce que des « programmes personnalisés » cherchant à prendre en considération les caractéristiques individuelles de chaque apprenant fleurissent.

Mettre en œuvre une éducation qui se veut inclusive, et qui concerne donc l'ensemble des apprenants, s'inscrit comme un enjeu incontournable dans nos sociétés modernes. Nombre d'écrits scientifiques (voir par exemple : Desombre *et al.*, 2013 ; Ébersold, 2017 ; Mérini et Thomazet, 2016 ; Prud'homme *et al.*, 2016) et normatifs (voir par exemple : Accords de Cali, 2019 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2017 ; Unesco, 1994, 2006) sur les fondements de l'éducation inclusive permettent néanmoins d'appréhender la complexité de sa mise en œuvre appelée à s'appuyer sur des professionnel·les engagé·es dans la co-construction d'un parcours de formation allant du primaire au post-secondaire ajusté aux besoins et aux aspirations des jeunes.

Si certains apprenants peuvent rencontrer des difficultés personnelles (psychologiques, médicales...) et structurelles (précarité économique, exclusion sociale, scolaire, discrimination...), cette vulnérabilité, réelle ou supposée, peut conduire les professionnel·les à les « inclure », les « prendre en charge », les « orienter » dans divers dispositifs et réseaux de ressources professionnelles qui cherchent généralement à leur permettre de développer leur potentiel tout en les préservant des difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer. Ceci fait courir le risque d'avoir entièrement prise sur leurs décisions et

leur avenir (Céreq, 2021). Pour éviter de s'engager sur la voie exclusive de la « prise en charge », il nous paraît nécessaire de ne pas en rester à une approche individuelle des défis rencontrés par les jeunes et de s'intéresser aussi aux caractéristiques des environnements d'apprentissage qui engendrent des vulnérabilités (Bergeron *et al.*, 2024-a ; Bergeron *et al.*, 2024-b). Aussi nous intéressons-nous à la diversité des parcours de formation de ces jeunes, « parcours plus ou moins linéaires, souvent marqués par des transitions complexes, des discontinuités et des ruptures » (Imdorf, 2007 ; Pool-Maag, 2016), marqués d'exclusion, mais aussi d'inclusion (Borri-Anadon *et al.*, 2019). En effet, ces parcours sont également porteurs de potentialités qu'il est essentiel de comprendre et de valoriser pour améliorer le fonctionnement des différentes institutions.

Si les systèmes scolaires cherchent à devenir inclusifs, d'autres lieux constituent autant d'espaces de rencontres susceptibles d'avoir une influence sur le choix des formations et des parcours des jeunes. Ceci fait écho au concept de « dynamique inclusive » qualifiant l'engagement et l'accompagnement proposés par des professionnels aussi bien dans les établissements scolaires que, par exemple, dans des établissements périscolaires, culturels et sportifs. Cette dynamique inclusive pourrait être pensée comme un « processus de transformation des établissements/structures qui accueillent des apprenants, s'appuyant sur une approche dynamique impulsée par une politique ambitieuse au service d'une éducation équitable et de qualité pour tous les apprenants. Ceci devrait concourir à ce que chacun puisse développer son potentiel et s'épanouir en participant à l'expérience scolaire, tremplin à une insertion sociale et professionnelle choisie » (Midelet, 2020, p. 46).

Ce bref état des lieux conduit ainsi à interroger l'expression « parcours de formation ». Dans ses travaux, Zimmermann (2013) précise l'importance de considérer que le parcours, qu'il soit de formation ou d'un autre ordre, est le résultat d'événements, de dispositifs, de relations ainsi que de leur organisation. Ceci constitue autant de possibles bifurcations, aléas et retours en arrière participant de l'interaction et de la réflexion comme caractéristiques d'un travail de production de sens pour la personne concernée. Défini par l'auteur comme une mise en scène de soi, le parcours se différencie de la trajectoire par la possibilité donnée à la personne elle-même de poser et de construire le sens de ses expériences et de ses actions (Zimmermann, 2013). Ceci s'ancre notamment dans les travaux de recherche concernant l'autodétermination des acteurs (Ryan et Deci, 2017).

Du point de vue de la place des jeunes, un glissement doit s'opérer entre deux conceptions puisqu'il ne s'agit plus « de planifier des actions, en postulant l'adhésion de l'utilisateur à la réalisation d'objectifs définis par l'identification de besoins objectivés, mais d'assurer un accompagnement au déroulement incertain, parfois erratique, en tout cas correspondant mieux aux réalités de la personne, à sa subjectivité, à ses ressources, à ses attentes, à ses effondrements » (Jaeger, 2017, p. 45). Le parcours prend ainsi appui sur un état des lieux partagé entre les personnes professionnelles et celle principalement concernée aboutissant à une projection sur du long terme afin d'identifier les stratégies à mettre en œuvre pour permettre à cette dernière de réaliser son potentiel.

Dans cette perspective, comment peut ou doit se construire cet état des lieux et les stratégies à concevoir ? Comment définir et mettre en œuvre l'accompagnement proposé par les personnes professionnelles en prenant en compte l'intentionnalité du jeune (demandes, attentes) au regard des contraintes et des opportunités offertes par l'environnement (à la fois en termes d'espaces et de temporalités) en lien avec le contexte individuel que recouvrent son histoire, ses expériences (Bouquet et Dubéchet, 2017, p. 19) ?

Le développement d'une éducation inclusive se trouve ainsi au cœur d'une tension entre :

- une attention pour les parcours individuels, subjectifs, propres à chaque apprenant – et à ses parents s'il s'agit d'un enfant – s'intéressant au sens que chacun y donne et à son intentionnalité, invitant ainsi les réseaux de professionnels à développer des ajustements spécifiques à chaque situation ;
- une attention portant sur les institutions, les dispositifs, les fonctionnements et les pratiques professionnelles, pour augmenter l'accessibilité et la participation sociale en amont, de manière collective et systémique, et en s'affranchissant des perspectives individualisantes dominantes.

Si dans les deux cas se retrouve une vigilance critique quant aux catégorisations opérées par les personnes professionnelles et les administrations, comment résoudre ou dépasser ce paradoxe entre situations individuelles et évolution institutionnelle ? Les démarches visant à donner voix, de manière collective, aux apprenants et à leurs familles, et à développer leur participation à l'évolution des institutions de formation (Moliner, Lozano et Sanahuja, 2022 ; Odier-Guedj et Chatenoud, 2024) ouvrent-elles des perspectives de synergie possibles ?

Ce colloque propose de porter ces préoccupations à travers quatre thématiques.

### **Thématique 1 :**

#### **Entre logiques individuelles, collectives et institutionnelles**

Pour répondre à la diversité des besoins des jeunes, il est souvent fait recours à des dispositifs cherchant à répondre aux questions suivantes : Comment faire réussir les jeunes sans pour autant les exclure du cadre de formation dit « ordinaire » ? Comment faire preuve de créativité tout en restant dans un cadre institutionnel ?

Penser les parcours de formation est ainsi l'occasion d'interroger les cadres d'action proposés par les institutions, la possibilité d'y déroger, de faire évoluer le regard et les pratiques pour assurer le droit à une éducation équitable et de qualité.

Dans cette thématique, pourront être interrogés :

- les enjeux politiques, humains et éducatifs portés par les établissements scolaires et extra-scolaires/organismes de formation engagés dans la prise en compte de la diversité des personnes apprenantes ;
- les dilemmes et les tensions anticipés et vécus par les institutions au regard du passage du paradigme intégratif à celui d'inclusif nécessitant d'articuler logiques individuelles et collectives.

### **Thématique 2 :**

#### **Le travail en équipe pluri-catégorielle autour d'une logique de parcours**

S'inscrivant dans une approche systémique, penser la place des jeunes comme personnes auteures de leur parcours de formation nécessite de la part des personnes professionnelles de repenser leurs pratiques en les obligeant à interroger leurs actions sur le long terme et avec d'autres professionnels et structures pour considérer le parcours des jeunes à l'aune de leur potentiel et de leurs besoins.

Il s'agira dans cette thématique de préciser :

- Comment penser la continuité et la cohérence des interventions des différents professionnels au regard des besoins du jeune ?
- Quels sont les freins et les leviers à l'agir ensemble ?

### **Thématique 3 :**

#### **Les aspirations des jeunes, l'expression de leur volonté ou de leurs attentes comme point de départ de la réflexion sur la construction et la mise en œuvre de leur parcours**

S'intéresser au parcours de formation des jeunes et à la façon dont elles et ils le perçoivent permet d'appréhender les contraintes normatives, les conditions matérielles, mais aussi les politiques d'encadrement tout en tenant compte des choix personnels (et parfois des choix contraints, voire des non-choix).

Il s'agira dans cette thématique de préciser :

- Comment les personnes professionnelles permettent-elles la participation des jeunes à l'expression de leurs attentes, de leurs demandes et de leurs besoins ?

- Qu'est-ce que les jeunes ont à dire concernant leurs parcours de formation ?
- Quels sont leurs souhaits, désirs et besoins et comment sont-ils pris en compte de leur point de vue ?

## **Thématique 4 :**

### **Des expérimentations et des pratiques inspirantes**

Cette thématique s'intéresse particulièrement à mettre en lumière des pratiques s'inscrivant dans une dynamique inclusive. Il s'agit par exemple de faire état d'expérimentations finalisées ou en cours prenant en compte collectivement la diversité des besoins des apprenants et ce en articulant les préoccupations pédagogiques et didactiques, éducatives, sociales et professionnelles. Les propositions de présentation peuvent être portées par des professionnels tout comme des chercheurs.

Il est ainsi possible de proposer une réflexion à propos :

- des cités éducatives inclusives ;
- des universités inclusives ;
- des pratiques d'enseignement et d'éducation inclusive.

Ce colloque s'adresse aux personnes chercheuses, enseignantes, professionnelles de l'éducation et de l'insertion, accompagnantes, parents, personnes décideuses, issues du milieu communautaire, associatif et à toutes les personnes impliquées dans le parcours de formation des jeunes en situation de vulnérabilité.

À travers la diversité des contributions, nous espérons :

- Identifier des pistes concrètes d'amélioration des dispositifs existants pour passer d'une logique individuelle à une prise en compte collective de la diversité des apprenants.
- Encourager des collaborations pluridisciplinaires et transnationales.

Nous vous invitons chaleureusement à participer à cet événement et à contribuer, par vos travaux et vos expériences, à l'avancement des connaissances et des pratiques en faveur d'une éducation plus équitable et de qualité pour tou-tes.

## **Éléments bibliographiques**

Benoit, H. (2020). Les besoins éducatifs particuliers sont-ils un frein ou un levier dans la lutte contre les discriminations scolaires ? *Les Cahiers de la LCD*, 3(11), 61-83.

Bergeron, L., Bergeron, G., et Lacerte, J. (2024-a, juin-juillet 2024). Le concept de besoin dans la prise en compte de la diversité en éducation : essai de synthèse sur des façons de l'appréhender et des lieux de tension lors de son interprétation. *Éducation et Formation*, (e-323), 87-102.

Bergeron, L., Bergeron, G., et Lachance, A. (2024-b, 11/11). Prise en compte de la diversité au secondaire : les obstacles à l'apprentissage comme variable d'intérêt. *Revue hybride de l'éducation*, 8, 1-26. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1637>

Borri-Anadon, C., Bergeron, G., Point, M., et Letscher, S. (2019). Éditorial : Comprendre l'exclusion pour mieux tendre vers l'inclusion ? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 186-193.

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>

Imdorf, Ch. (2007). Die relative Bedeutsamkeit von Schulqualifikationen bei der Lehrstellen-vergabe in kleineren Betrieben. In Th. Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen* (S. 183-198). Münster : Waxmann.

- Midelet, J. (2020). *Dispositifs Ulis, paradoxes d'un dispositif et enjeux de professionnalisation des jeunes dans le second degré*. Thèse de doctorat. Sorbonne Paris-Nord.
- Moliner Garcia, O., Lozano Estivalis, M., & Sanahuja Ribés, A. (2022). Construction of a participatory model of school accompaniment to improve school inclusion. *Education Sciences*, 10/12, 1-16.
- Odier-Guedj, D., et Chatenoud, D. (2024). La parole des jeunes dans les recherches à visée inclusive : enjeux méthodologiques et éthiques en action ? *Revue internationale de communication et de socialisation*, 11(1), 1-5. <https://www.revuerics.com/portfolio-item/annee-2024-volume-11-numero-1-la-parole-des-jeunes-dans-les-recherches-a-visee-inclusive-enjeux-methodologiques-et-ethiques-en-action/>
- Organisation des Nations unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Pool Maag, S. (2016). Les défis de la transition de l'école à la profession : les résultats d'une recherche sur l'intégration professionnelle des jeunes handicapés en Suisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3), S. 591-609.  
URN : urn:nbn:de:0111-pedocs-15124  
DOI : 10.25656/01:15124
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck.
- Thomazet, S., et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions vives*, 21. <http://journals.openedition.org/questionsvives/1509>  
DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Zimmermann, B. (2013). Grand résumé de *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*. Paris, Éditions Economica. *SociologieS*.  
<http://journals.openedition.org/sociologies/4391>

## Modalités de communication

### Communicants

Les communications se feront en français et prendront la forme de :

- présentations orales (20 minutes suivies d'une discussion). Il est attendu que l'auteur-e soit en présentiel lors du colloque ;
- posters illustrant des recherches, des projets ou des pratiques spécifiques. L'auteur-e enregistrera sa présentation orale du poster qui sera accessible par QR code intégré.

### Public

Il sera possible de participer au colloque en co-modalité : présentiel et distanciel (un lien sera envoyé).

### Modalités de soumission des résumés

Nous attendons des communications qui s'inscrivent dans l'une des quatre thématiques de l'appel à communication. Nous serons intéressé-es par des propositions émanant de l'ensemble des disciplines en sciences sociales.

Après avoir précisé l'axe dans lequel elle s'inscrit, la proposition de communication, d'une page (environ 3 000 signes, espaces comprises), devra présenter la problématique traitée, la méthodologie de recherche adoptée, les données mobilisées et les principales questions, voire les principaux résultats, qui seront présentés lors du colloque.

Elle devra également comporter les éléments suivants : le nom et les coordonnées du ou des auteur-es (institution, adresse mail, téléphone), des mots-clés (5 maximum) et une bibliographie (5 références) aux normes APA.

La proposition devra être envoyée au format PDF à l'adresse suivante : [colloqueinspe@unicaen.fr](mailto:colloqueinspe@unicaen.fr)

### **Calendrier**

Date limite d'envoi des propositions : 13 avril 2025

Retour aux auteur-es : 19 mai 2025

Dates du colloque : 20 et 21 octobre 2025

Lieu du colloque : Inspé de Caen | 186, rue de la Délivrante, 14000 Caen

### **Renseignements**

Pour toute demande de renseignement, vous pouvez aussi contacter [julia.midelet@unicaen.fr](mailto:julia.midelet@unicaen.fr)