

Appel à communication

Colloque « Former contre les inégalités »

Haute école pédagogique Vaud, Lausanne, 8-10 septembre 2021

Les inégalités scolaires perdurent, malgré les discours volontaristes, malgré les politiques visant à les contrer, malgré la volonté des enseignant-e-s de les réduire. Constats statistiques (Felouzis & Charmillot, 2017; Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2011, 2016) et travaux sociologiques (Cayouette-Remblière, 2016; Felouzis & Goastellec, 2015) se rejoignent sur ce point.

Les inégalités sociales se manifestent dès les premiers degrés de la scolarité et traversent l'ensemble des niveaux d'enseignement (CNETCO, 2016), jusque dans le supérieur, dans un contexte général d'allongement des études et d'une emprise du diplôme sur les destins sociaux (Dubet, Duru-Bellat, & Vérétoit, 2010).

Elles persistent au sein de systèmes éducatifs soumis à des injonctions toujours plus paradoxales : assurer la réussite de tou-te-s les élèves, viser l'inclusion de chacun-e d'entre eux et elles, renforcer les logiques d'évaluation, de classement et de séparation des élèves, individualiser les parcours (personnalisation des programmes d'apprentissages, externalisation de la difficulté et de son traitement hors la classe, redoublement, orientation vers l'enseignement spécialisé, etc.). De surcroît, l'idéologie méritocratique individualisante et responsabilisante (Cayouette-Remblière, 2016; Millet & Croizet, 2016) dans laquelle s'inscrivent les jugements portés sur les performances des élèves contribue à légitimer les inégalités.

Dans le contexte de la formation des enseignant-e-s, des références de plus en plus nombreuses au constructivisme social et à l'interactionnisme pourraient laisser entrevoir un déplacement depuis une approche diagnostique, centrée sur l'apprenant-e, vers une acception de ses « besoins » comme produits par les caractéristiques du contexte scolaire dans lequel il ou elle doit assumer des tâches et un rôle social d'élève. L'appropriation de ces références est néanmoins plurielle et une représentation essentialiste et décontextualisée des élèves « en difficulté », « déficient-e-s », « à besoins éducatifs particuliers » (Lavoie, Thomazet, Feuilladiéu, Pelgrims & Ebersold, 2013) se maintient, renforçant les processus sociaux d'exclusion.

Dépasser le constat, voire la déploration, des inégalités pour mettre en lumière les pratiques enseignantes susceptibles de les réduire (Chesnais, 2014b; Rochex & Crinon, 2011) : telle est la tâche à laquelle ce colloque souhaite se consacrer. Son ambition est de tenir une ligne de crête : identifier les leviers d'action propres à contrer les inégalités, engager la réflexion sur la formation des professionnel-le-s et leur sensibilisation à ces questions, tout en prenant en compte les contextes et les dispositifs dans lesquels s'inscrivent les pratiques enseignantes, tant dans les contraintes qu'ils imposent que dans les marges de manœuvre qu'ils autorisent.

Le colloque s'inscrit dans la réflexion initiée par les travaux, encore rares, qui interrogent l'articulation entre formation des enseignant·e·s et inégalités scolaires (Mamede & Netter, 2018). Il invite à investiguer plusieurs dimensions, complémentaires. Que sait-on aujourd'hui des pratiques qui réduisent les inégalités ? Ces pratiques sont-elles transposables d'un contexte à un autre ? Comment former les futur·e·s professionnel·le·s, que ce soit dans le domaine de l'enseignement ou dans d'autres secteurs, à la question des inégalités sociales ? Quel regard peut-on poser sur les dispositifs mis en place pour réduire les inégalités scolaires ? Comment se proposent-ils de réduire concrètement les inégalités scolaires ? Le peuvent-ils ?

Axe 1 : État des lieux sur les pratiques d'enseignement qui réduisent les inégalités

Cet axe vise à identifier les pratiques d'enseignement (pratiques de transmission des savoirs, supports pédagogiques, interactions sociales, etc.) à même de limiter les inégalités sociales de réussite scolaire entre les élèves. La sociologie de la transmission des savoirs (Deauvieux & Terrail, 2017) a élaboré des cadres conceptuels féconds pour appréhender les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages des élèves et sur la réduction des inégalités de performance scolaire : pédagogies « visibles » et « invisibles » (Bernstein, 1975) explicite et implicite (Bourdieu & Passeron, 1964), « malentendus sociocognitifs » (Bautier & Rochex, 1997) ou rapport au langage scolaire – scriptural (Lahire, 1993, 2008), etc.

Ces travaux ouvrent sur des chantiers de recherche d'actualité, que nous souhaitons réunir au sein de cet axe en vue d'interroger un certain nombre de « doxas » ou de lieux communs pédagogiques. La *différenciation pédagogique* est, par exemple, bien souvent présentée comme un remède en réponse à l'« indifférence aux différences » dénoncée dans les années soixante par Pierre Bourdieu (1966). Face à des élèves possédant des ressources inégales (langagières, cognitives, culturelles, comportementales, etc.), différencier les entrées dans les apprentissages apparaît comme une telle évidence qu'elle éclipse le questionnement sur les conditions qui permettent effectivement de réduire les inégalités.

Dans la même perspective, la question du temps, de ses usages scolaires et non scolaires, de sa qualité, est au cœur du processus de production des inégalités. En effet, alors que les familles de classes moyennes font bénéficier leurs enfants d'un usage du temps leur permettant d'améliorer leurs dispositions scolaires (Garcia, 2018), il semble que les dispositifs de prise en charge des difficultés scolaires des élèves « donnent moins à ceux qui ont moins » (Velu, 2017). Les travaux sur le temps scolaire et les usages du temps scolaire, documentant de manière précise les conditions d'une réduction des inégalités, sont donc à privilégier. On pourra traiter notamment de la question des « devoirs » situés dans un temps ni scolaire ni non-scolaire, tant cette pratique est socialement structurée et structurante.

De manière complémentaire, il faut aussi considérer les épistémologies enseignantes et les conceptions dominantes de l'apprentissage. On peut penser, par exemple, aux dépréciations du « scolaire » (Garcia & Oller, 2015) dans les méthodes d'apprentissage de la lecture, aux effets des choix enseignant·e·s sur les apprentissages en mathématiques (Chesnais, 2014a), aux manières dont ces conceptions sont « réifiées » dans des supports d'apprentissage tels que, par exemple, les manuels scolaires, aux effets du cadrage de l'activité d'apprentissage proposé dans ces supports sur les inégalités scolaires (Bonnerly, 2015; Joigneaux, 2009).

Les contributions de cet axe pourront se consacrer plus généralement à l'identification des perceptions des performances scolaires dont on peut supposer qu'elles entraînent des effets inégalitaires : personnalisation, dès les premières années de scolarité, des échecs et des réussites (Millet & Croizet, 2016), interprétations psychologisantes (Bonnerly, 2008; Darmon, 2001) et médicalisantes (Morel, 2014), tendances à l'individualisation des parcours (Cayouette-Remblière, 2016), etc.

Au-delà de la classe, c'est aussi la question de la collaboration des enseignant-e-s avec d'autres acteurs ou actrices, intervenant-e-s (professionnel-le-s du soin, travailleurs sociaux et travailleuses sociales, etc.), parents (Périer, 2019), etc. qu'il s'agit d'envisager dans leurs effets plus ou moins inégalitaires. Alors que le partenariat s'impose comme un « impératif » (Delay, 2013), en Suisse comme ailleurs (Périer, 2007), et bien souvent comme un moyen de lutte contre l'échec scolaire, il s'agit de s'interroger, là encore, sur les effets concrets de ces pratiques sur les inégalités scolaires et sur les conditions permettant à ces « partenariats » de réduire les inégalités.

Axe 2 : Comment former les futur-e-s professionnel-le-s sur les inégalités sociales ? Didactique de l'enseignement supérieur

Quels sont les obstacles à une formation de professionnel-le-s (enseignant-e-s, mais aussi : infirmiers et infirmières, travailleurs sociaux et travailleuses sociales, éducateurs et éducatrices spécialisé-e-s, psychologues, logopédistes, etc.) pour lutter contre les inégalités sociales ? L'enseignement des inégalités sociales est souvent paradoxal : on soupçonne implicitement et par avance les futur-e-s professionnel-le-s de contribuer à la reproduction de ces inégalités, par leurs « représentations » et leur attitude traditionnelle. Cependant, sous prétexte d'une posture « scientifique » on se contente souvent de déplorer cette reproduction sans donner aux étudiant-e-s les moyens d'y résister.

Par ailleurs, la sociologie, qui a souvent fait des inégalités son objet principal, éprouve des difficultés spécifiques lorsqu'elle est enseignée de manière assez sommaire à des professionnel-le-s pour lesquels elle ne constitue qu'une des multiples références intellectuelles. Dépourvue de démarche didactique très explicite (Perrenoud, 2002), cette discipline s'apprend essentiellement « par lente imprégnation » (comme autrefois le latin) et par l'expérience d'une « conversion » (Losego & Pagnossin, 2009) qui serait le produit d'une rupture épistémologique et interviendrait à l'insu de l'enseignant-e et souvent même de l'étudiant-e.

Or cette imprégnation et cette conversion supposent d'avoir du temps (des années) et une formation complète comme c'est le cas dans un diplôme universitaire de sociologie. Mais elles ont peu de chances de se produire dans une formation professionnelle où cet enseignement est réduit généralement à quelques heures dispersées dans des modules dits « transversaux » ou de sciences humaines (Woollven, 2019). Et comme, au nom de sa vocation « critique » par ailleurs légitime, la sociologie travaille souvent « contre » les autres disciplines contributives à la formation des enseignant-e-s (psychologie, didactiques, etc.) elle tend à s'isoler. Ses concepts et ses démarches perdent du même coup de leur influence.

D'autre part, il existe des obstacles épistémologiques, liés aux usages traditionnels de la sociologie qui conduisent souvent à tourner autour des savoirs et des rationalités professionnelles sans vraiment les aborder (Granovetter, 2000; Latour, 1989; Losego, 2014a; Passeron, 1991; Young, 1997). Dans ces cas-là, la sociologie n'est convoquée que pour analyser les « problèmes sociaux » tels que la violence ou le décrochage (Moignard, 2018).

Enfin, lorsque la formation est trop rapide, tenant pour acquis certains allants de soi de la sociologie, elle peut aboutir à des effets contraires aux buts recherchés. Ainsi, l'habitude d'utiliser comme boîtes noires des indicateurs tels que la profession des parents et leur diplôme, le sexe et l'origine géographique des élèves, ou encore certains diagnostics (hyperactivité, dyslexie, etc.) peut les faire passer pour des *causes*, aux yeux d'étudiant-e-s peu initié-e-s, alors qu'ils n'ont qu'un rapport statistique avec les apprentissages, la réussite scolaire, les comportements, certaines représentations sociales, certains rapports au corps, ou les modes de scolarisation des élèves et des familles. Encore faut-il analyser les rapports pédagogiques dans lesquels ces différences sont toujours produites. Sinon, la réification des catégories (sociales, médico-psychologiques, etc.) peut aboutir à les naturaliser. « Expliquer », par exemple, la docilité des élèves par leur sexe ou faire de la profession de leurs parents un déficit qu'il s'agirait de combler a pour corollaire une sous-estimation systématique de l'effet propre de la situation scolaire et des rapports pédagogiques sur les comportements et sur les apprentissages des élèves, en fonction de leurs conditions d'existence. On retrouve ici une interprétation en termes de handicap socioculturel qui, bien que réfutée de longue date par les travaux sociologiques (Forquin, 1982), risque d'être paradoxalement réactivée par l'introduction d'enseignements de sociologie dans les cursus de formation.

Imaginer une formation pour lutter contre les inégalités sociales, c'est donc répondre aux questions suivantes : comment responsabiliser les futur-es· enseignant-e-s sans les culpabiliser ? Comment construire une « didactique professionnelle » de la sociologie pour un enseignement plus efficace, plus rapide et plus opérationnel ? Comment bâtir des ponts avec d'autres disciplines de référence ou pratiques, comme la psychologie, la pédagogie ou les didactiques (Losego, 2014b; Rochex, 2001), plutôt que de se construire contre ces disciplines ? Comment enfin, utiliser ces ponts avec les autres disciplines pour montrer finement comment contrer les processus de reproduction des inégalités à l'école plutôt que de les « expliquer » causalement par des catégories, au risque de naturaliser celles-ci et surtout de ne pas dépasser le constat ?

Axe 3 : Quels dispositifs pour lutter contre les inégalités scolaires ?

Les enseignant-e-s évoluent dans un contexte structuré et sont amenés à travailler dans des dispositifs d'enseignement plus ou moins prescriptifs et rigides qu'ils se réapproprient, « façonnent » pour répondre aux nécessités locales et aux besoins d'élèves qui ne répondent pas à la norme scolaire (Barrère, 2013 ; Geay, 2003). La longue liste de dispositifs mis en place pour pallier à l'inefficacité de la forme scolaire ordinaire est à remettre en contexte dans l'évolution des politiques scolaires : des politiques de compensation, puis de lutte contre l'exclusion et enfin centrée sur la réponse aux « besoins » des individus (Frاندji & Rochex, 2012). Depuis les années 1990, les États sont incités à réviser leur système scolaire et notamment à préférer des mesures intégratives plutôt que séparatives pour diminuer l'exclusion scolaire, « assurer plus d'égalité dans le système d'éducation » dans l'objectif d'« assurer la cohésion sociale » (OCDE, 2015, p. 1). Chaque pays ou région élabore son concept, ses stratégies et ses programmes d'accompagnement des élèves « à besoins éducatifs particuliers » s'attachant à viser un public particulier dans un objectif pouvant se définir en fonction de plusieurs niveaux :

- au niveau national ou régional, impliquant les zones ou réseaux d'éducation prioritaire, les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire ou les mesures de mixité comme le *busing* (Orfield & Gándara, 2010) ;
- au niveau des établissements scolaires, des classes ou des programmes pour les élèves allophones, des mesures d'intégration ;
- au niveau individuel (programmes individualisés, coaching, soutien pédagogique ou médico-psychologique).

Ces dispositifs s'empilent souvent tel un millefeuille et forment une véritable « jungle » de dispositifs (Cauterman & Daunay, 2010). D'autres « débordent » les frontières de l'école, s'appliquent à des publics connexes et visent la communauté éducative dans son ensemble, en élargissant la conception d'équipe éducative (Foucambert, 1977). Ces mesures s'adressent aux familles (permanences juridiques, cours de langue, etc.), aux habitant-e-s du quartier (projets intergénérationnels, projets solidaires, etc.), ou concernent le « périscolaire » (crèches et autres structures de garde, animation socio-culturelle, clubs sportifs, etc.).

La lutte contre les inégalités scolaires et sociales n'est d'ailleurs pas une prérogative de l'État, d'ONG ou d'associations : elle attise les convoitises d'entreprises privées. Dans de nombreux pays et depuis quelques années, les « zones » plus défavorisées voient poindre des dispositifs « innovants » d'éducation : des écoles *low cost* pour scolariser des inscolarisé-e-s (Dixon, 2012) ou des écoles privées dans les banlieues pour « relever le défi » de la diversité et la conjuguer avec la réussite et l'excellence (Elie, 2016). L'émergence de ces initiatives rappelle que le modèle capitaliste s'intéresse (toujours) à l'école et que la lutte contre les inégalités peut être un marché comme un autre.

Comment amener les futur-e-s professionnel-le-s à agir et se positionner dans ces dispositifs en évitant le double écueil de la distance radicale et de la collaboration acritique ? Comment les conduire à se questionner sur les prétentions et sur les effets réels des dispositifs mis en place pour réduire les inégalités scolaires ? Comment favoriser une réflexion sur les visions de la diversité et des inégalités véhiculées par ces dispositifs ? Comment faire prendre conscience des injonctions politiques, sociétales, idéologiques ou pragmatiques qui en sont à l'origine ? Comment donner la possibilité d'évaluer leur impact réel sur la structure scolaire (forme scolaire, missions et curriculum) ou au contraire la tendance à constituer une nouvelle marge, pour un public déjà à la marge de l'école et destiné à y rester (Guigue, 2009) ?

Soumission des propositions

Les propositions devront comporter obligatoirement une problématique (ne pas se contenter d'annoncer une description d'un dispositif, d'une pratique ou d'une méthode). Si la recherche proposée est empirique, le type de données devra être précisé. La longueur maximale est de 4 000 signes espaces et bibliographie (obligatoire) comprises.

Les **propositions** pourront être envoyées **jusqu'au 31 juillet 2020** à l'adresse suivante : latefa@hepl.ch.

La réponse sera donnée au 30 novembre 2020.

Le texte intégral de la communication (40 000 signes espaces et bibliographie comprises) devra être envoyé pour le 25 août 2021 à la même adresse. Il sera mis en ligne et à disposition des participants au colloque.

Le colloque aura lieu du **8 au 10 septembre 2021** à la [Haute École Pédagogique du Canton de Vaud](#) située Avenue de Cour 33 à Lausanne (Suisse).

Comité d'organisation :

Laurent Bovey laurent.bovey@hepl.ch
Jean-Marie Cassagne jean-marie.cassagne@hepl.ch
Héloïse Durler heloise.durler@hepl.ch
Philippe Losego philippe.losego@hepl.ch
Héloïse Rougemont heloise.rougemont@hepl.ch

Secrétariat :

Aurélie Capt aurelie.capt@hepl.ch

Comité scientifique :

Valérie **Angelucci**, François **Baluteau**, Stéphanie **Bauer**, Stéphane **Bonnery**, Laurent **Bovey**, Jean-Marie **Cassagne**, Maryvonne **Charmillot**, Aurélie **Chesnais**, Christophe **Delay**, Nicole **Durish-Gauthier**, Héloïse **Durler**, Georges **Felouzis**, Nadine **Fink**, Sandrine **Garcia**, Bertrand **Geay**, Crispin **Girinshuti**, Frédérique **Giuliani**, Gaële **Goastellec**, Marie **Jacobs**, Christophe **Joigneaux**, Philippe **Longchamp**, Philippe **Losego**, Maira **Mamède**, Julien **Netter**, Michele **Poretti**, Patrick **Rayou**, Ariane **Richard-Bossez**, Héloïse **Rougemont**, Alexandre **Sotirov**, Bruno **Suchaut**, Aina **Tarabini**, Marianne **Woollven**.

Références

- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (Éd.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). Paris: La Dispute.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions de minuit.
- Bonnery, S. (2008). Les usages de la psychologie à l'école : Quels effets sur les inégalités scolaires ? *Sociologie pratique*, (17), 107-120.
- Bonnery, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*. Paris: La Dispute.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit.
- Cauterman, M.-M., & Daunay, B. (2010). La jungle des dispositifs. *Recherches*, 52(9-23).
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chesnais, A. (2014a). Différenciation dans le processus d'enseignement-apprentissage en mathématiques en éducation prioritaire et ailleurs. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (188), 63-73.
- Chesnais, A. (2014b). *Enseigner les mathématiques en ZEP. Recherche sur la géométrie en sixième*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- CNESCO. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Rapport scientifique*. Consulté à l'adresse <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & représentation*, 11(1), 515-538.
- Deauvieu, J., & Terrail, J.-P. (eds.). (2017). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Dix ans après*. Paris: La dispute.
- Delay, C. (2013). L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein des familles populaires : Un exemple genevois. *Éducation et Sociétés*, (32), 139-153.
- Dixon, P. (2012). Why the denial? Low-cost private schools in developing countries and their contributions to education. *Econ Journal Watch*, 9(3).
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vêrétout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Seuil.
- Elie, G. (2016). L'école en Seine-Saint-Denis : Une pauvre école pour des enfants de pauvres? *Hérodote*, (3), 85-98.
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, (8). <https://doi.org/10.22019/SC-2017-00001>
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2011). Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales : L'apport de l'enquête Pisa 2003. *Revue Suisse de Sociologie*, 37(1).
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Les élèves de deuxième génération en Suisse : Modes d'intégration scolaire et compétences acquises dans 13 systèmes éducatifs cantonaux. Special Issue 2016 of the Swiss Journal of Sociology, « The New Second Generation ». *Revue Suisse de Sociologie*, 42(2).

- Felouzis, G., & Goastellec, G. (2015). *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/lectures/16647>
- Forquin, J.-C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. *Revue française de pédagogie*, 52–75.
- Foucambert, J. (1977). L'élargissement de l'équipe éducative. *Revue française de pédagogie*, 20–24.
- Frاندji, D. & Rochex, J.-Y. (dir.). (2012) Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre. *Revue Française de pédagogie*, 178.
- Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort : La construction familiale des dispositions scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Garcia, S., & Oller, A.-C. (2015). *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Paris: Seuil.
- Geay, Bertrand (2003). Du « cancre » au « sauvageon ». Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'« insertion » et de « tolérance zéro ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, 21-31.
- Granovetter, M. (2000). L'ancienne et la nouvelle sociologie économique : Histoire et programme. In *Le marché autrement : Essais de Mark Granovetter* (p. 193-222). Paris: Desclée de Brower.
- Guigüe, M. (2009). Scolariser aux marges de l'école. In E. Prairat, H. Lhotel, & N. Euriat (Éd.), *L'école et ses transformations : Normes, modes de certification, enseignement supérieur* (p. 31-45). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 17-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2008). *La Raison scolaire. Ecole et pratiques d'écritures, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris: La découverte.
- Losego, P. (2014a). La sociologie et les savoirs : Des relations complexes. In P. Losego (Éd.), *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : Vers une transgression des frontières »* (p. 9-15). Consulté à l'adresse <http://www.hepl.ch/sociodidac>
- Losego, P. (Éd.). (2014b). *Revue française de pédagogie. Dossier : Rapprocher la sociologie et les didactiques*. Consulté à l'adresse <https://rfp.revues.org/4528>
- Losego, P., & Pagnossin, E. (2009). Introduction : Que fait la sociologie dans la formation des enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 10, 5-16.
- Mamede, M., & Netter, J. (2018). Former pour lutter contre les inégalités. *Recherche et formation*, (87), 9–14.
- Millet, M., & Croizet, J.-C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris: La Dispute.
- Moignard, B. (2018). Les « nouvelles » problématiques éducatives : Construction de l'objet. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (202), 65–75.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris: la Dispute.
- OCDE. (2015). *Vers un système d'éducation plus inclusif en France ? Point d'étape sur les enjeux en matière d'égalité du système d'éducation et sur les réformes en cours*. Consulté à l'adresse <http://www.oecd.org/fr/france/vers-un-systeme-d-education-plus-inclusif-en-france.pdf>
- Orfield, G., & Gándara, P. (2010). Ségrégation résidentielle et scolaire aux États-Unis. *Informations sociales*, (5), 96–102.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique : L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Nathan Paris.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : Le partenariat école/familles en question. *Tisser des liens pour apprendre*, 90–107.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Paris: PUF.
- Perrenoud, P. (2002). La place de la sociologie dans la formation des enseignants : Réflexions didactiques. *Education et Sociétés*, 9/2002/1, 87-99.
- Rayou, P. (Éd.). (2015). *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*. Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes.
- Rochex, J.-Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation : Enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 23(2), 339–356.
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (Éd.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Velu, A.-E. (2017). *Donner moins à ceux qui ont moins : Une sociologie de dispositifs de prise en charge des difficultés scolaires d'élèves en âge primaire*. Université Paris-Dauphine, Paris.
- Woollven, M. (2019). Enseigner la sociologie dans des formations professionnelles universitaires. Les cas des orthophonistes et des conseillers principaux d'éducation. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, (14). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/socio-logos/4448>
- Young, M. (1997). Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance. In J.-C. Forquin (Éd.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : Présentation et choix de textes* (p. 173-200). De Boeck-INRP.