



HAL
open science

Les enseignant×es, les médiateur×trices et la sociologue : mise en place et gestion collaborative d'une action éducative

Clémence Perronnet

► To cite this version:

Clémence Perronnet. Les enseignant×es, les médiateur×trices et la sociologue : mise en place et gestion collaborative d'une action éducative. Le Réseau des INSPÉ. Printemps de la recherche en éducation 2016 – La recherche en éducation : des enjeux partagés, pp.63-71, 2020, 978-2-9571319-0-7. halshs-01291534

HAL Id: halshs-01291534

<https://shs.hal.science/halshs-01291534>

Submitted on 16 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« LES PROFESSEUR·ES, LES MEDIATEUR·TRICES SCIENTIFIQUES ET LA SOCIOLOGUE : ANALYSE D'UNE IMPASSE PEDAGOGIQUE¹ »

Clémence Perronnet

Pour citer ce texte

Perronnet, C. (2020). « Les professeur·e·s, les mediateur·trice·s scientifiques et la sociologue : Analyse d'une impasse pédagogique », in B. Marin et D. Berger (éds.), *Printemps de la recherche en éducation 2016 – La recherche en éducation : Des enjeux partagés*. Paris, Le Réseau des INSPÉ, pp. 61-73. Disponible en ligne : <https://bit.ly/3af770W>

Résumé

Les partenariats éducatifs entre professeur·es du second degré et intervenant·es extérieur·es créent des situations de classe inhabituelles qui bouleversent les rôles de chacun·e. Cet article propose d'analyser sociologiquement les relations conflictuelles entre professeur·es et médiateur·trices scientifiques à travers l'étude d'un cas de projet éducatif collaboratif en sciences en classe de 6^e, en éclairant la place sociale de chacun et les enjeux du partenariat. Grâce à une enquête qualitative menée par observations et entretiens, il s'agit dans un premier temps de restituer la forme que prend le conflit entre les partenaires, et les explications que ces derniers en donnent, avant de procéder à une prise de distance objectivante qui rende raison des multiples justifications. Dans le cas exposé ici, c'est l'inversion implicite des rôles dans le partenariat et la concurrence inexprimée entre deux démarches pédagogiques différentes (pédagogie active des médiateur·trices et pédagogie transmissive des professeur·es) qui occasionne le conflit et bloque la collaboration.

Mots-clés

éducation, partenariat, culture scientifique, pédagogie, second degré

Abstract

Partnerships between secondary school teachers and external specialists create unusual teaching situations that upset their roles in the classroom. The purpose of this study is to offer a sociological analysis of the conflicting relationships between teachers and scientific mediators through the case study of a collaborative science project in 6th grade. The qualitative analysis, conducted by observations and interviews, aims to enlighten the contributors' social positions and the partnership's challenges. After rendering the conflict's expression in the classroom, and the justifications provided by the partners, this study proceeds to an objectivating distanciation in order to give meaning to the plurality of judgments. In the case described here, the implicit inversion of the partners' roles and the unspoken competition between two different teaching approaches (active pedagogy for the mediators; transmissive pedagogy for the professors) causes the conflict and precludes collaboration.

Keywords

Secondary education, partnership, scientific culture, pedagogy

¹ Le titre et l'objet de cet article s'inspirent de la publication de Muriel Darmon « Le psychiatre, la sociologue et la boulangère » : analyse d'un refus de terrain » (2005), qui « transform[e] en matériau d'enquête une expérience sociale désagréable » (§4).

La présence en classe d'intervenant·es extérieur·es² à l'Éducation nationale crée une situation pédagogique inhabituelle de co-enseignement où plusieurs adultes collaborent pour produire une action éducative. Ces partenariats se construisent « dans des interactions, entre des situations qui évoluent et des rôles qui changent » (Zay, 1995), et les modes de relation entre les partenaires vont de la coopération heureuse au conflit ouvert (Devos-Prieur et Loubet-Gauthier, 2002). Cet article étudie un cas de partenariat conflictuel dans une action éducative du second degré en dégagant des éléments explicatifs des difficultés rencontrées grâce à une analyse sociologique du dispositif.

Ce partenariat culturel, le projet « Tous égaux devant la science³ », est établi entre un collège et une association scientifique de Lyon, RévoluSciences, qui a un fonctionnement proche de la fondation La Main à la Pâte et revendique un attachement à la pédagogie active. Je propose de montrer comment ce positionnement conduit à un inversement des rôles prévus par la définition officielle des partenariats éducatifs, où les enseignant·es orientent les choix pédagogiques et les intervenant·es apportent le contenu, ce qui occasionne des relations conflictuelles.

Après une présentation du contexte et de la méthode utilisée pour cette analyse, j'évoquerai dans un premier temps la situation problématique telle qu'elle se présente pour les partenaires. Dans un second temps, j'expliquerai comment l'ambiguïté du cadre partenarial a permis la coexistence de deux systèmes éducatifs concurrents, et comment cela rend raison des interactions conflictuelles.

1. Terrain et méthodologie

1.1. Un projet partenarial autour de la culture scientifique

« Tous égaux devant la science » (TES) est un projet longitudinal de quatre ans dont l'objectif est de développer la culture scientifique et technique des élèves et de favoriser l'égalité des chances en sciences⁴. Le dispositif a été lancé en 2013 dans trois écoles primaires, et se poursuivra jusqu'en 2017 au collège. Il consiste en un suivi de deux cohortes d'une centaine d'élèves chacune, l'une étant constituée d'élèves accompagnés du CE1 au CM2 et l'autre d'élèves suivis du CM1 à la 5^e. Ces élèves participent à des

² Le genre est une dimension fondamentale des relations entre les personnes, et une des variables clés de l'analyse sociologique – surtout en milieu scolaire. J'utilise ici une des graphies recommandées par Christine Planté et Yannick Chevalier pour une langue non discriminante (2015), afin de souligner la diversité des individus qui participent à cette action éducative.

³ Les noms du projet, de l'association et de toutes les personnes ont été changés.

⁴ Le mot « sciences » désigne ici les disciplines définies comme telles par les institutions scolaires et culturelles : les sciences de la nature (biologie, sciences de la Terre, etc.), les sciences formelles (mathématiques, informatique) et les sciences de la matière (chimie, physique), mais pas les sciences humaines et sociales.

ateliers scientifiques hebdomadaires d'une heure et demie co-animés par des médiateur·ices de l'association et des professeur·es.

Le projet TES s'inscrivait à l'origine dans le programme d'enseignement expérimental de lutte contre le sexisme et les stéréotypes de genre « les ABCD de l'égalité⁵ », et une partie de ses financements vient des organismes régionaux responsables du droit des femmes et de l'égalité. Anticipant une demande des financeurs, l'association RévoluSciences a souhaité associer des sociologues au projet afin d'en évaluer les effets sur les élèves concernés. Le suivi longitudinal de la cohorte CM1-5^e fait l'objet de mon travail de thèse sur la construction sociale des goûts et pratiques en sciences.

1.2. Situation de classe

En 2015-2016, le projet TES est passé de l'école primaire au collège, ce qui a modifié les conditions du partenariat qui associait jusque là un·e professeur·e et un·e intervenant·e pour une classe. L'administration du collège a décidé de placer les ateliers sciences pendant l'« accompagnement personnalisé⁶ ». Ce dispositif, qui encourage les interventions conjointes de plusieurs enseignants⁷, a permis de réunir la centaine d'élèves du projet TES pendant une heure et demie chaque semaine. Dans ce cadre, les acteurs du partenariat se sont multipliés : six professeur·es de sciences⁸ et trois médiateur·ices scientifiques sont répartis en trois groupes composés de deux enseignant·es et d'un·e intervenant·e. Chaque trinôme a la charge d'une trentaine d'élèves. Deux autres médiateur·ices interviennent ponctuellement en cas de besoin et le projet est géré collectivement par onze personnes.

1.3. Méthodologie

J'ai pu assister aux ateliers scientifiques du CM1 à la 6^e. À l'école primaire, j'ai observé la quasi-totalité des séances pour trois classes, et au collège, les séances d'un des trois groupes. J'ai aussi participé aux réunions de gestion du projet, et pris des notes détaillées sur le déroulé des séances et les interactions. Ces observations sont complétées par des

⁵ En 2014, ce dispositif a été remplacé par un « Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école ».

⁶ Les heures d'accompagnement personnalisé sont proposées à l'ensemble des élèves et réservées à des enseignements complémentaires en petits groupes.

⁷ Une dotation horaire est prévue à cet effet (*Bulletin officiel* n°31, 2011, récupéré du site du ministère le 22 juin 2016 : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57154)

⁸ Deux professeurs de technologie, deux professeures de biologie, un professeur de mathématiques et une professeure de physique-chimie.

entretiens individuels menés avec trois médiateur·ices et par des conversations informelles. À terme, je souhaite interroger toute l'équipe.

La question que je pose dans cet article – comment tensions et conflits se développent-ils dans un partenariat éducatif ? – est une pièce du puzzle qui doit permettre de saisir ce qui se produit lorsqu'un dispositif éducatif comme TES est mis en place. Formulée et traitée avec des outils de sociologie, elle s'inscrit cependant dans une perspective de rapprochement entre sociologie et didactique, en mettant au cœur du matériau étudié ce qui se passe en classe et la question de la pédagogie (Lahire et Joshua, 1999 ; Losego, 2015). L'analyse de conflits met en jeu beaucoup de réactions subjectives, et ne doit pas faire oublier l'enjeu du travail sociologique : il s'agit, par l'objectivation des situations, « plutôt de donner des armes que de donner des leçons » (Bourdieu, 1984 : 95) grâce à une explication qui rende compréhensibles les tensions ressenties par les individus. Cette objectivation ne peut se faire que dans une prise de distance par rapport à l'espace dans lequel se joue le conflit, et c'est ce que permet le temps de l'observation. L'analyse situe les points de vue particuliers dans l'espace des prises de positions (Bourdieu, 1997) en décrivant la place d'où chacun parle : sa position sociale, son histoire, son intérêt et les rapports de force qui se jouent dans la situation. C'est la mise en rapport de ces propriétés sociales des partenaires qui rend intelligible leurs confrontations.

2. Histoire d'un partenariat : de la collaboration au conflit

Cette reconstitution de l'évolution du partenariat a deux objectifs : d'une part montrer par des exemples la forme que prennent les interactions conflictuelles ; d'autre part restituer les justifications que les partenaires avancent pour expliquer les tensions.

2.1. Expressions des tensions

La mise en place du partenariat a commencé deux ans avant le début des ateliers, à raison de trois ou quatre réunions par an. Le thème retenu est l'architecture, et l'objectif est de faire construire aux élèves une maquette du « collège idéal ». Dans un premier temps, les partenaires déclarent que tout se passe bien : les médiateur·ices scientifiques estiment que les professeur·es sont « motivé·es », et que la direction va dans le sens du projet en organisant des conférences sur l'égalité filles-garçons. Cependant, des dissonances se font sentir lors des réunions préparatoires, car les professeur·es de sciences n'ont pas tous la même familiarité avec le thème de l'architecture. Les deux professeures de biologie expriment leur crainte de ne pas être compétentes sur les contenus : « *t* » (Laurence, *Journal de terrain [JdT]* avril 2015). La professeure de physique-chimie exprime plus tard

un malaise similaire : la salle de technologie utilisée pour les ateliers la dérange — « *Je ne me sens pas bien ici, je suis plus à l'aise dans ma salle à moi* » (Isabelle, *JdT* octobre 2015).

Les premières séances se déroulent difficilement : les groupes d'élèves sont agités et bruyants, et il y a des obstacles matériels (salles exiguës ou non réservées, manque d'outils, etc.). Dans le groupe 1, les deux professeur·es déclarent dès décembre « *être à bout* », et la médiatrice est découragée. Ces problèmes sont cependant largement attribués aux élèves, et le groupe 1 est jugé particulièrement difficile à gérer, étiqueté « *pire groupe* » et « *groupe des relous* » (*JdT* décembre 2015) par les adultes. Mi-janvier, le mécontentement est exprimé séparément par les deux parties : en salle des profs, les enseignant·es déclarent « *ça ne se passe pas bien du tout / c'est nul, nul, nul / c'est la garderie !* » ; les membres de l'association soulignent de leur côté la pénibilité des séances.

Au deuxième trimestre, le manque de concertation est évoqué à plusieurs reprises, par exemple lorsque la médiatrice et le professeur de mathématiques donnent des consignes contradictoires aux élèves. Le professeur laisse alors la médiatrice prendre les devants, mais lui dit ensuite : « *même moi j'ai pas compris où tu voulais les emmener, ils risquent pas de comprendre. Là, c'est de notre faute, on n'a rien préparé* » (*JdT* janvier 2016). La préparation en commun est cependant difficile : alors que les six professeur·es souhaitent avoir des « *détails* » sur les maquettes attendues afin de ne pas utiliser plus de matériaux que prévu, les médiateur·ices ne souhaitent pas imposer un format aux élèves : « *on ne veut pas mettre devant eux le problème qu'il va y avoir, on veut les laisser venir vers nous avec le problème !* » (Antoine, *JdT* février 2016). Le désaccord reste irrésolu, et chaque adulte donne ensuite des consignes différentes aux élèves. La division entre partenaires persiste et se manifeste ensuite dans la classe quand il s'agit d'assurer la gestion du groupe d'élèves :

Isabelle (physique-chimie), aux élèves : ça ne va plus là ! Si ça continue, on va leur faire faire des maths, un truc bête et méchant, où y'a pas besoin d'être autonome !

Antoine (médiateur) : y'en a qui sont au CDI en train d'étudier la seconde guerre mondiale, alors que vous, vous faites des travaux avec vos mains, vos cerveaux !

Julie (médiatrice) : et en plus on est sympas ! On vous impose rien !

Isabelle : c'est peut-être ça le problème ! Y'en a qui sont pas capables de ça, ils ne marchent qu'à la baguette !

Plus l'échéance du projet approche et plus la situation est tendue, si bien qu'en mai, Isabelle (professeure) et Constance (médiatrice), haussent la voix lors d'un échange en classe et se renvoient la faute quant à l'absence de bâche protectrice sur une table tâchée de peinture. Lors de l'avant-dernière séance, les professeur·es confrontent les membres de RévoluSciences au sujet du projet. Ils sont mécontents des résultats et estiment que

« *ce n'est pas de la science* » (JdT juin 2016). Cette collaboration s'inscrit bien dans la catégorie des partenariats de type « juxtaposition-conflit » définie par Odile Devos-Prieur et Élisabeth Louvet-Gauthier lors de leur enquête à l'école primaire : « nous avons deux systèmes de valeurs et un dialogue de sourds » (2002 : 160).

2.2. Justifications

À quoi les partenaires imputent-ils les difficultés rencontrées ? Au-delà des justifications affectives qui surgissent parfois (« *untel ou unetelle est chiant·e* »), c'est le poids structurel de l'institution qui est mis en avant des deux côtés. Tous estiment que les professeur·es sont victimes de l'Éducation nationale et des cadres qu'elle impose. En salle des profs, c'est l'« absurdité » du système d'accompagnement personnalisé qui est mis en avant, notamment quand il exige que les professeur·es enseignent hors de leur spécialité à des élèves qu'ils ne connaissent pas bien. Les enseignant·es et l'association regrettent aussi le manque de temps à consacrer à la concertation – les professeur·es quittant par exemple régulièrement les réunions en avance car ils ont d'autres obligations – et cela semble être une fatalité des deux côtés :

Tu ne sais jamais s'ils sont absolument débordés ou si c'est une espèce de structure... les enseignants vont te dire qu'ils sont toujours débordés. Tu peux pas faire une réunion, t'as pas de temps de concertation, et évidemment le projet, il part à vau-l'eau. Travailler avec l'Éducation nationale, c'est compliqué.

Constance, médiatrice, entretien juin 2016

RévoluSciences a aussi l'impression d'être imposée aux enseignant·es par leur hiérarchie :

On voudrait avoir un regard un peu bienveillant des enseignants, qui nous voient pas comme « ah, encore un projet, machin, qui va nous être imposé ! ». Je pense que c'est ça qui fait que ça se passe bien ou pas. Au collègue ça aurait pu largement mieux se passer !

Antoine, médiateur, entretien juin 2016

D'autre part, la multiplicité des interlocuteurs et le manque de traces écrites leur semblent rendre la procédure opaque et occasionner des incompréhensions :

Tout est compliqué, en fait, avec le collègue [...] c'est la culture de l'oral donc en fait c'est jamais tangible, et on dirait que ça se nourrit de ça. C'est plus facile de compliquer les choses comme ça, aucune base écrite. Déjà quand t'as une base écrite, ça veut pas dire que tu t'en sors. Ce projet, c'est quand même très complexe à cause du nombre d'interlocuteurs et d'interlocutrices

Constance

Les raisons invoquées par les partenaires sont toutes valables, et de nombreux autres facteurs explicatifs pourraient aussi être avancés : le poids de l'institution, la surcharge horaire des professeur·es, la différence culturelle entre public et privé, les conditions

matérielles de déroulement des séances. Je voudrais à présent exposer la façon d'expliquer ce conflit qui me semble le mieux à même d'éclairer les interactions présentées ci-dessus, et notamment le reproche final adressé au projet : « *Ce n'est pas de la science* ».

3. Les raisons du conflit : concurrence pédagogique et inversement des rôles

3.1. Des orientations pédagogiques concurrentes

« *Ce n'est pas de la science* » : « [c]ette formule, quand on l'entend, est un bon signe diagnostique du fait que quelqu'un est en train de chercher à préserver un privilège », nous rappelle Howard Becker (2002 : 250). Le « privilège » que les professeur·es voient menacé dans ce partenariat est leur responsabilité pédagogique : au lieu de fournir uniquement du contenu, RévoluSciences apporte une démarche pédagogique concurrente à la leur. Les conflits des derniers mois traduisent une incompatibilité entre ces postures et entre deux visions de la science. Les professeur·es sont dans une démarche transmissive et veulent favoriser une recherche guidée, parfois de façon autoritaire (« *la baguette* »), et la transmission frontale des savoirs, d'où leur souci d'un projet détaillé dont ils·elles connaissent et maîtrisent les contenus. Les médiateur·ices, au contraire, prônent une démarche active et inductive de tâtonnement expérimental.

Le projet crée ainsi un « système pédagogique pluricéphale », à l'image des « systèmes didactiques bicéphales » (Loquet, Garnier et Amade-Escot, 2002). Pour le projet TES, il s'agit bien de pédagogie, et non de didactique, puisque les pratiques sont indépendantes du contenu des savoirs à transmettre. Les professeur·es sont en effet dans une situation où ils n'enseignent pas leur discipline, et doivent appliquer des principes généraux de gestion de groupes et d'activités. Pour RévoluSciences le choix de la pédagogie active est premier vis-à-vis des contenus des ateliers : il s'agit de favoriser l'autonomie des enfants, de les encourager à toucher, à expérimenter et à « découvrir par eux-mêmes ». Il n'est d'ailleurs pas nécessaire d'avoir une formation scientifique pour devenir médiateur·ice dans l'association : la directrice a d'abord travaillé dans la médiation culturelle et Julie a une formation dans l'événementiel. Lorsqu'ils entrent dans l'association, tous les membres sont formés à la pédagogie active, et cela se retrouve dans leurs discours et leurs pratiques (« *on vous impose rien* », « *on veut les laisser venir vers nous avec le problème* »). Pour beaucoup, les professeur·es ne sont pas porteur·euses de la même orientation pédagogique, leur formation pouvant même ne pas intégrer cette question. Leurs pratiques en classe reposent sur un souci de respect des programmes scolaires, et si les innovations pédagogiques et la méthode active leur sont connues, elles restent à la marge du système scolaire.

À l'image du contrat didactique, qui « ne se manifeste qu'à l'occasion de ses ruptures »

(Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 2008a : 63), c'est dans le conflit que le système pédagogique partenarial implicite se révèle : il y a concurrence entre RévoluSciences et les professeur·es, et renversement des rôles vis-à-vis du cadre prévu par l'Éducation nationale.

3.2. Des partenaires aux rôles inversés

Au sujet du partenariat, l'Éducation nationale stipule notamment que « l'enseignant en charge de la classe au moment de l'activité garde la responsabilité pédagogique permanente de l'organisation de la séance »⁹. Les didacticien·nes décrivent aussi les partenariats comme nécessairement dissymétriques, puisque s'y articulent le système « principal » des professeur·es et le système « auxiliaire » des intervenant·es (Astolfi *et al.*, 2008b ; Brousseau, 1998). Les partenaires extérieurs sont donc prévus comme un apport de contenus et de soutien à un système pédagogique déjà établi par les enseignant·es, à qui les intervenant·es ne sauraient se substituer. Le projet TES est bien présenté sous cette forme par les partenaires, mais ils opèrent un glissement implicite des contenus vers la méthode pédagogique, comme en témoigne le discours d'Antoine, médiateur :

À propos de la mise en place du projet avec les professeur·es :

Ça fait toujours peur : « ah, on va faire ça avec les enfants ?! ». Bah oui, on va essayer. « Non, ça c'est trop compliqué pour eux ! »... c'est surtout sur le contenu en fait qu'on essaye de rassurer les enseignants. [...] Là c'est le contenu : « on va avoir 90 collégiens dans un cours ?! Avec des fers à souder ?! ». Oui ! C'est presque à nous, animateurs, animatrices de RévoluScience, à devoir les rassurer [c'est à nous de dire] « mais ne vous inquiétez pas ! »

Le « contenu » effrayant est en réalité le dispositif pédagogique actif de manipulation et d'autonomie que propose l'association. Sous-jacent et omniprésent, ce dispositif n'est jamais nommé en présence des professeur·es, mais structure les actions de RévoluSciences en classe, et justifie la moindre importance accordée aux contenus que l'association est pourtant censée fournir. Cela vient nécessairement perturber l'équilibre des rôles que prévoient les cadres officiels du partenariat, ce qui crée des zones de vide pédagogique et des incompréhensions des deux côtés. Il devient impossible d'établir des plans de séance, chacun s'attendant à ce que les autres le fassent. L'absence de concertation sur la particularité des partenaires en présence et sur ses effets sur les cadres théoriques de la collaboration conduit à ignorer des positions de chacun, ce qui rend illisibles les désaccords et mène au conflit.

⁹ Ministère de l'Éducation nationale, *Eduscol.education.fr*, article « Vie des écoles et des établissements Fonctionnement des établissements scolaires », récupéré du site du ministère : <http://eduscol.education.fr/cid50693/intervenants-externes-en-milieu-scolaire.html>

Conclusion

Bien qu'elle me semble centrale pour comprendre les interactions retranscrites ici, cette explication du conflit par l'inversion implicite des rôles des partenaires n'épuise pas l'analyse que l'on peut faire de la situation. La position sociale des individus, vue ici sous l'angle de leur rapport à la pédagogie, comprend bien d'autres variables qu'une étude complète devra prendre en compte pour restituer la place relative de chacun·e : l'âge, l'expérience, le genre (on voit par exemple que ce sont les professeures qui redoutent le plus d'être incompetentes) ou encore la formation et les pratiques scientifiques personnelles.

L'explication proposée ici, bien que partielle, ouvre des pistes de réflexion qui méritent d'être explorées. D'une part, elle questionne la place que j'occupe en tant que sociologue et le rôle que joue une analyse produite par une chercheuse académique : peut-elle être restituée sous cette forme aux partenaires, et servir de point de départ à une modification des conditions de la collaboration ? Le bilan à venir du projet TES répondra à ces questions. D'autre part, il serait intéressant de poursuivre le travail en s'intéressant aux effets produits par les concurrences et arrangements pédagogiques entre adultes sur les élèves et leurs apprentissages.

Références bibliographiques citées

- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., et Toussaint, J. (2008a). Chapitre 5 : Contrat didactique, coutume didactique. Dans *Mots-clés de la didactique des sciences* (pp. 59-65). Paris : De Boeck. (Ouvrage original publié en 1997).
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., et Toussaint, J. (2008b). Chapitre 6 : Didactique. Dans *Mots-clés de la didactique des sciences* (pp. 67-76). Paris De Boeck. (Ouvrage original publié en 1997).
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier* (H. Peretz, trad.). Paris : La Découverte. (Ouvrage original publié en 1998 sous le titre *Tricks of the Trade: How to Think*

about Your Research While You're Doing It. Chicago: University of Chicago Press.)

- Bourdieu, P. (1984). Intervention au congrès de l'AFEF, Limoges, 1977. Dans *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Les usages sociaux de la science : Pour une sociologie clinique du champ*. Paris : INRA.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques - Didactiques des mathématiques, 1970-1990*. Grenoble : Pensée sauvage.
- Darmon, M. (2005). Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain. *Genèses*, 1(58), 98-112. Récupéré de : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=GEN_058_0098
- Devos-Prieur, O., et Loubet-Gauthier, É. (2002). L'incidence des modes de partenariat à l'école élémentaire sur la polyvalence des maîtres et sur les représentations des élèves du travail scolaire. *Recherche et formation*, (41), 153-170.
- Lahire, B., et Joshua, S. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation et Sociétés*, 2(4), 29-56.
- Loquet, M., Garnier, A., et Amade-Escot, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. *Revue française de pédagogie*, 141(1), 99-109. doi :10.3406/rfp.2002.2918
- Losego, P. (2015). Rapprocher la sociologie et les didactiques. *Revue française de pédagogie*, 3(188), 5-12.
- Planté, C. et Chevalier, Y. (2015). Pour un usage non discriminant de la langue française. Récupéré de : <http://16.snuipp.fr/IMG/pdf/PourUneLangueNonDiscriminante.pdf>
- Zay, D. (1995). La problématique et les thèmes du colloque. Dans *Colloque INRP : Établissement et partenariat, stratégie pour des projets communs*. Paris : INRP.