

Vers des environnements scolaires capacitants

Fondements, dimensions et implications pour l'inclusion

Solveig Fernagu

Résumé

La notion d'environnement capacitant, dérivée du cadre des capacités (Sen, 2000), constitue un cadre pertinent pour penser non seulement ce que les élèves apprennent, mais aussi les conditions leur permettant d'être mis en capacité de le faire. Plutôt que de centrer l'analyse soit sur les caractéristiques individuelles des élèves, soit sur les conditions organisationnelles, pédagogiques et environnementales qui soutiennent – ou entravent – leur capacité à apprendre, elle se concentre sur l'analyse des interactions à l'œuvre entre celles-ci. De celles-ci naît le pouvoir d'apprendre.

Zusammenfassung

Der aus dem Capability-Modell (Sen, 2000) abgeleitete Begriff der förderlichen Umgebung bildet einen geeigneten Rahmen, um nicht nur darüber nachzudenken, was Schüler:innen lernen, sondern auch darüber, unter welchen Bedingungen sie dazu befähigt werden. Analysiert werden nicht mehr die individuellen Merkmale der Schüler:innen oder die organisatorischen, pädagogischen und umgebungsbezogenen Bedingungen, die Lernfähigkeit fördern oder behindern. Vielmehr geht es um die Wechselwirkungen zwischen diesen Faktoren, aus denen die Lernfähigkeit entsteht.

Keywords: conditions d'apprentissage, éducation inclusive, processus d'apprentissage, pratique pédagogique / inclusive Bildung, Lehrbedingungen, Lernprozess, schulische Heilpädagogik

DOI: <https://doi.org/10.57161/r2026-01-07>

Revue suisse de pédagogie spécialisée, Vol. 16, 01/2026



Introduction

Aujourd'hui, en Suisse comme en France, la construction d'une école plus inclusive constitue un enjeu majeur des politiques éducatives, au nom de l'équité, de la justice sociale et du droit à l'éducation pour toutes et tous. Pourtant, malgré une forte légitimation institutionnelle, l'éducation inclusive demeure difficile à circonscrire (Beaucher, 2012 ; Hyatt & Hornby, 2017 ; Reverdy, 2019) tant elle est traversée par des enjeux politiques, sociétaux, historiques et pédagogiques parfois contradictoires.

Dans le cadre de ce texte, nous faisons le choix de considérer que le projet même de l'éducation est, par principe, d'être inclusif. Il s'agit de penser une école capable de faire face aux hétérogénéités plurielles qui caractérisent les parcours scolaires contemporains (Paintendre & Tajri, 2022 ; Sarrazy, 2002 ; UNESCO, 2014) en rendant effectivement accessibles les savoirs et les connaissances à l'ensemble des élèves, avec ou sans besoin éducatif particulier, reconnu ou non en situation de handicap (Code de l'éducation, Article L. 111-1) ; Potvin, 2020).

Cette perspective conduit à déplacer le regard des caractéristiques individuelles des élèves vers les conditions organisationnelles, pédagogiques et environnementales dans lesquelles se déploient les activités d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, notre réflexion ne se limitera pas à l'intégration de publics spécifiques (élèves en situation de handicap, en difficulté scolaire, à haut potentiel, allophones, etc.) au sein de dispositifs existants (institutionnels, pédagogiques, etc.)¹, mais interrogera plus largement les normes scolaires, les formes d'organisation, les pratiques

¹ Dispositifs existants en France : ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire), RASED (Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté) ou PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé).

pédagogiques et les environnements d'apprentissage, dans leur capacité à soutenir – ou au contraire à entraver – la capacité à apprendre et le pouvoir d'apprendre des élèves ; en soit, à se montrer capacitant.

Dans cette contribution, nous faisons l'hypothèse que la notion d'environnement capacitant constitue un cadre particulièrement pertinent pour interroger non seulement ce que les élèves apprennent, mais surtout dans quelles conditions elles et ils sont mis en capacité d'apprendre, de se reconnaître comme sujets apprenants et de développer un véritable pouvoir d'apprendre.

De l'environnement d'apprentissage à la notion d'environnement capacitant

La notion d'environnement capacitant s'est progressivement imposée dans les champs de l'éducation, de la formation et du travail pour désigner des configurations susceptibles de soutenir le développement des personnes. Nous avons proposé, il y a plusieurs années, une définition régulièrement mobilisée dans la littérature : « un environnement capacitant est bien plus qu'un environnement où l'on apprend ; il est un environnement qui aide à apprendre et donne envie d'apprendre » (Fernagu Oudet, 2012, p. 12). Cette définition appelle néanmoins un ensemble de précisions pour une juste compréhension du qualificatif « capacitant ».

La multiplication de dispositifs, de ressources ou d'innovations pédagogiques ne garantit pas en soi une mise en capacité effective des élèves.

Premièrement, tout environnement apprenant n'est pas pour autant capacitant. Cette distinction est essentielle, en particulier dans le champ de l'éducation inclusive, où la multiplication de dispositifs, de ressources ou d'innovations pédagogiques ne garantit pas en soi une mise en capacité effective des élèves.

Deuxièmement, l'ambition des environnements capacitants est d'analyser le développement de la capacité à apprendre, entendue comme un pouvoir durable et transférable, et le pouvoir d'apprendre des élèves (Fernagu, 2023). L'approche par les capacités, importée dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation, offre un cadre particulièrement pertinent pour analyser ces processus.

Finalement, penser en termes d'environnement capacitant implique de proposer des situations d'apprentissage ouvertes, ajustables et porteuses de sens (Rochex & Crinon, 2011) permettant aux élèves de se reconnaître comme sujets apprenants, au-delà de leurs difficultés ou besoins particuliers, et de dépasser une logique strictement compensatoire, centrée sur le déficit.

Capacité à apprendre, pouvoir d'apprendre

La notion de pouvoir peut être comprise à la fois comme interne et externe à la personne. Le pouvoir résulte de l'interaction entre la personne et son environnement. Maury et Hedjerassi (2020) distinguent trois formes de pouvoir :

- un *pouvoir de...*, la capacité de faire et d'être promotrice ou promoteur de changement ;
- un *pouvoir sur...*, la capacité de décider et d'exercer une action sur les choses ou sur autrui ;
- un *pouvoir avec...*, la possibilité de construire collectivement, dans une perspective de transformation sociale.

Cette manière d'appréhender le pouvoir permet d'envisager la capacité non comme une propriété individuelle stable, mais comme une construction située, étroitement dépendante des opportunités offertes par les environnements.

Appliquée au champ éducatif, cette approche conduit à distinguer le *désir d'apprendre* de la *mise en capacité d'apprendre*. Si le désir favorise l'engagement dans l'activité, il ne garantit pas à lui seul que l'élève dispose des moyens nécessaires pour apprendre. L'environnement est essentiel pour soutenir le développement de la capacité et du pouvoir d'apprendre, quels que soient les profils des apprenantes et apprenants. Penser le pouvoir d'apprendre revient ainsi à s'intéresser aux conditions dans lesquelles les élèves peuvent non seulement accéder aux savoirs, mais aussi se reconnaître comme capables d'apprendre, d'agir sur leurs apprentissages et d'orienter leurs trajectoires scolaires. Cette perspective est particulièrement pertinente dans le champ de l'éducation spécialisée, où les élèves sont souvent définis à partir de leurs limitations, de leurs besoins ou de leurs difficultés, au risque d'occulter leurs marges de progression et leur potentiel d'agentivité.

Pouvoir d'apprendre et approche par les capacités

L'approche par les capacités, développée par Amartya Sen (2000) et importée en sciences de l'éducation, offre un cadre théorique robuste pour analyser le pouvoir d'apprendre. Les capacités peuvent être définies comme des capacités à être et à faire ce qui a de la valeur pour soi, au sein d'environnements donnés (Sen, 2000, 2010). Elles résultent de l'interaction entre les caractéristiques de la personne (capacités, expériences, savoirs, estime de soi, dispositions à apprendre, etc.) et les caractéristiques de l'environnement (conditions sociales, pédagogiques et organisationnelles) dans lesquelles elle évolue (Fernagu, 2018 ; Lefebvre, 2020 ; Sen, 2000 ; ARe, 2024). À cette intersection, se situe potentiellement le pouvoir d'apprendre.

Proposer des ressources pour apprendre ne suffit donc pas à garantir que les élèves soient mis en capacité d'apprendre. Encore faut-il s'interroger sur ce qui permet à ces ressources d'être converties en véritables moyens pour apprendre, de s'intéresser aux facteurs de conversion et de choix (Fernagu, 2018) et aux accomplissements qu'ils rendent possibles. En effet, à ressources scolaires comparables, les élèves ne disposent pas des mêmes opportunités d'apprentissage ni des mêmes marges de choix. Comme le soulignent Verhoeven et al. (2007), l'école doit penser les opportunités offertes à chacune et chacun pour convertir un ensemble de ressources en capacités réelles. Ces facteurs de conversion peuvent être individuels, sociaux et environnementaux (Robeyns, 2005) mais aussi posturaux, actionnels et axiologiques (Bluteau, 2024 ; Cavignaux Bross, 2023 ; Fernagu, 2022, 2023).

Il ne s'agit donc pas uniquement de fournir aux élèves des outils ou des savoirs, mais de créer des conditions leur permettant de les mobiliser pour se développer pleinement.

Il ne s'agit donc pas uniquement de fournir aux élèves des outils ou des savoirs, mais de créer des conditions leur permettant de les mobiliser pour se développer pleinement. Par exemple, un manuel scolaire peut être une ressource, mais il devient une opportunité seulement si l'élève a les compétences nécessaires pour en comprendre le contenu et l'utiliser de manière autonome (Rodriguez Diaz, 2025).

Comprendre ce qui aide à apprendre : ressources, conversions, choix

Le modèle des capacités repose sur plusieurs concepts clés : les ressources, les facteurs de conversion, les facteurs de choix, les capacités – voire les incapacités – et les accomplissements (réalisés, réalisables) (Fernagu Oudet, 2012). Ces concepts s'articulent autour de trois processus interdépendants (voir Figure 1).

1. Le *processus des opportunités* renvoie à la manière dont les ressources mises à disposition (ressources mobilisables) pour apprendre sont converties (facteurs de conversion) en capacité d'action. Il conduit à analyser les moyens et les contraintes de l'apprentissage à travers l'analyse des facteurs facilitant ou entravant l'appropriation des ressources.

Enfin, les facteurs de choix renvoient à ce que les élèves décident effectivement de faire parmi les possibilités ouvertes. Une capacité ne se réduit ainsi ni à un « pouvoir de faire » ni à un « pouvoir d'être » : elle est aussi un « pouvoir de choisir ».

Pour rédiger son texte argumentatif, l'élève écrit un brouillon avant de rédiger, retravaille son texte après un retour, etc. L'élève le fait en fonction de ce qu'elle ou il considère être capable de faire, de l'intérêt accordé à cette activité et aussi de ce que son environnement lui permet (disponibilité de l'enseignante ou enseignant, climat de classe, papier brouillon, etc.) ou lui suggère (évaluation, transfert, etc.).

L'école comme fabrique du pouvoir d'apprendre

L'école peut-elle et doit-elle être un lieu de développement du pouvoir d'apprendre ? Si sa mission historique est la transmission des savoirs, la perspective capacitaire invite à s'interroger sur les conditions qui permettent aux élèves de s'approprier ces savoirs, d'agir sur leurs apprentissages et de construire leur mise en capacité à apprendre.

Apprendre, c'est désirer, persévérer, coconstruire, interagir, prendre des risques, changer, réfléchir, faire évoluer son rapport au savoir, transposer, etc.

L'apprentissage ne se réduit ni à l'acquisition de connaissances ni à la réalisation de performances scolaires. Il s'agit d'un processus complexe et multidimensionnel. Apprendre, c'est désirer, persévérer, coconstruire, interagir, prendre des risques, changer, réfléchir, faire évoluer son rapport au savoir, transposer, etc. (voir notamment Bourgeois & Chappelle, 2006 ; Develay, 1992 ; Legendre, 1993 ; Perrenoud, 2003). Cette conception, qui met au premier plan l'activité de l'élève, conduit simultanément à interroger les conditions dans lesquelles cette activité peut être soutenue.

Ces mises en capacité dépendent autant de l'apprenante ou apprenant que des étayages proposés par l'institution scolaire et son environnement. Ces étayages prennent des formes multiples : relation pédagogique, consignes, méthodes, supports, organisation du temps et de l'espace, modalités d'évaluation, reconnaissance des progrès, droit à l'erreur, etc. Interroger leur caractère capacitant revient à se demander comment les environnements scolaires peuvent-ils soutenir durablement le développement des capacités, entendues comme un pouvoir d'agir et d'apprendre (Nussbaum, 2012 ; Sen, 2000). Dans le champ de l'éducation spécialisée, cette question est cruciale. Il ne s'agit plus seulement de savoir si l'élève peut apprendre, mais de comprendre dans quelles conditions l'école lui permet, ou non, de développer sa capacité à apprendre.

Pouvoir d'apprendre et environnement scolaire

La notion d'environnement capacitant permet de renouveler l'analyse de l'inclusion scolaire en déplaçant le regard des caractéristiques individuelles des élèves vers les conditions organisationnelles et institutionnelles dans lesquelles se déploient les activités d'enseignement et d'apprentissage. L'école n'est plus vue comme un cadre neutre de transmission des savoirs, mais comme un environnement susceptible de soutenir ou d'entraver la capacité des élèves à apprendre, à agir et à se projeter.

Un environnement scolaire capacitant désigne de ce fait un ensemble de conditions interdépendantes – organisationnelles, matérielles, relationnelles, symboliques et dispositionnelles – qui rendent effectivement possible le développement du pouvoir d'agir des élèves et aussi celui des équipes professionnelles (Ciavaldini-Cartaut et al., 2021 ; Rodriguez Diaz, 2025). Il s'agit d'analyser ce que les environnements font aux élèves et la manière dont elles et ils s'en saisissent, se les approprient ou les contournent afin de mieux comprendre comment les élèves investissent leur espace scolaire, construisent leur autonomie et développent leurs marges de liberté.

Environnement capacitant et organisation apprenante : un nécessaire *distinguo*

La notion d'environnement capacitant est parfois rapprochée de celle d'organisation apprenante. Cependant, il apparaît essentiel de ne pas les confondre.

Alors que l'enjeu de l'organisation apprenante consiste à favoriser la montée en compétences des individus à travers des pratiques organisationnelles induisant plus d'autonomie, de responsabilité et de collaboration (Fernagu Oudet, 2010), l'approche par l'environnement capacitant permet de dépasser cette perspective en montrant que la mise à disposition de ressources ne suffit pas en soi. Celles-ci ne deviennent opérantes que si les conditions permettent leur appropriation.

La notion d'environnement capacitant permet de penser simultanément les processus de production des moyens pédagogiques et les processus d'appropriation par les sujets, en tenant compte de leurs caractéristiques, de leurs expériences et de leurs marges de choix (Cuvelier & Fernagu, 2023). Cette perspective invite à inscrire l'analyse dans une dynamique continue d'observation, de régulation et d'ajustement, en prenant l'expérience des apprenantes et apprenants comme point d'appui central.

Discussion : enjeux pour l'inclusion scolaire

Penser l'inclusion scolaire à partir des environnements capacitants conduit à un déplacement majeur du centre de gravité des analyses. Il ne s'agit plus seulement d'évaluer l'efficacité des dispositifs ou les performances des élèves, mais d'interroger conjointement les finalités, les moyens et les effets des politiques et des pratiques inclusives.

Cette approche permet de mettre en évidence que l'on peut apprendre sans développer son pouvoir d'agir, qui nécessite de réelles marges de choix et la possibilité de s'approprier les situations d'apprentissages.

Le développement du pouvoir d'agir des élèves est indissociable de celui du corps enseignant et des autres actrices et acteurs de l'enseignement spécialisé. La possibilité de discuter les prescriptions, d'inventer des réponses pédagogiques situées et de s'inscrire dans des collectifs de travail soutenant constitue une condition essentielle de la mise en œuvre d'environnements capacitants. À défaut, les injonctions à l'inclusion risquent de se traduire par une intensification du travail et une fragilisation des pratiques (Maroy & Pons, 2019).

Conclusion

En mobilisant la notion d'environnement capacitant et l'approche par les capacités, cette contribution propose un cadre analytique permettant de repenser l'inclusion scolaire au-delà d'une logique strictement compensatoire ou dispositive. Elle invite à déplacer le regard vers les conditions concrètes dans lesquelles les élèves sont mis en capacité d'apprendre, de choisir et d'agir. Ce cadre permet de mieux comprendre les inégalités d'apprentissage non pas comme des déficits individuels, mais comme le produit de configurations environnementales plus ou moins capacitantes. Il offre ainsi des repères théoriques et méthodologiques pour analyser et transformer les pratiques éducatives, en particulier dans le champ de l'enseignement spécialisé.

Penser des environnements scolaires capacitants, ce n'est pas chercher des solutions universelles, mais engager une réflexion continue sur les obstacles aux apprentissages, les leviers d'action possibles et les marges de liberté offertes aux élèves et aux personnes professionnelles.

Penser des environnements scolaires capacitants, ce n'est pas chercher des solutions universelles, mais engager une réflexion continue sur les obstacles aux apprentissages, les leviers d'action possibles et les marges de liberté offertes aux élèves et aux personnes professionnelles. En ce sens, l'approche par les capacités constitue moins un modèle prescriptif qu'une invitation à interroger, collectivement, la fabrique du pouvoir d'apprendre.

Autrice



Solveig Fernagu
Directrice de recherche en sciences de l'éducation et de la formation
Co-responsable d'équipe du thème « Apprendre & Innover »
Unité de recherche et d'innovation CESI LINEACT
Paris, France
sfernagu@cesi.fr

Références

- AIRe, C.-a. et, M.-E. (2024). *Le Dispositif ITEP : Une institution inclusive favorisant l'émergence d'un environnement capacitant*. Champ social.
- Beucher, H. (2012). *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe* [Synthèse documentaire]. Centre international d'études pédagogiques [CIEP] & Centre de ressources et d'ingénierie documentaires [CRID].
https://www.firah.org/upload/notices3/2012/synthese-documentaire-scolarisation-eleves-situation-handicap-en-europe_0.pdf
- Bluteau, M. (2024). *Penser la mise en capacité à relier les situations de l'alternance : Le cas des dispositifs de formation hybrides et par alternance à visée intégrative*. [Thèse de doctorat, HESAM Université]. HAL. <https://pastel.hal.science/tel-04684205v1>
- Bourgeois, E., & Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Presses universitaires de France [PUF].
<https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01>
- Cavignaux Bross, D. (2023). *Ingénierie pédagogique et numérique : Une analyse selon l'approche par les capacités*. L'Harmattan.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Guilley, E., Jendoubi, V., Dutrévis, M. (2021) Collaborations interprofessionnelles et travail collectif dans une classe mixte genevoise : un environnement capacitant d'inclusion scolaire éclairé par les théories de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 5(1).
<https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41068>
- Code de l'éducation (État le 15 février 2026). https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/
- Cuvelier, L., & Fernagu, S. (2023). Sujets capables et environnements capacitants : des cadres pour penser les situations d'apprentissage pour et dans le travail. *Transformation – Recherche en Education et Formation des Adultes*, 1(25), 130-147. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/481/287>
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Editions Sociales Françaises [ESF].
- Fernagu, S. (2018). *Organisation et apprentissage : des compétences aux capacités*. [Habilitation à diriger des recherches, Université de Bourgogne Franche-Comté]. HAL. <https://shs.hal.science/tel-01988063v1>
- Fernagu, S. (2021). Entrée en formation et capacités : le cas d'une formation pour adultes en situation d'illettrisme et d'alphabétisation. In E. Bourgeois (Ed.), *Se former, se transformer en alpha : Dynamique d'engagement, effets de formation, freins et ressources* (pp. 189-208). L'Harmattan.
- Fernagu, S. (2022). L'approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation : vers une définition des environnements capacitants ? *Travail et Apprentissage* 23(1), 40-69. <https://doi.org/10.3917/ta.023.0040>

- Fernagu, S. (2023), Les capacités : une grille de lecture de la professionnalisation au travail et en formation. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(1), 117-140. <https://doi.org/10.7202/1102016ar>
- Fernagu Oudet, S. (2010). Des organisations pour apprendre : Tentative de contribution à l'idée de « ville apprenante ». *Spécificités*, 3(1), 19-38. <https://doi.org/10.3917/spec.003.0019>
- Fernagu Oudet S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds), *Apprendre au travail* (pp. 201-213). Presses universitaires de France [PUF]. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0201>
- Hyatt C., & Hornby, G. (2017). Will UN article 24 lead to the demise of special education or to its re-affirmation? *Support for Learning*, 32(3), 288-304. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12170>
- Lefebvre, C. (2020), Processus inclusif, environnement capacitant et construction de nouveaux espaces d'habitation pour et par les personnes ayant une déficience intellectuelle. In N. Rapegno & C. Popescu (Eds), *Géographies du handicap : Recherche sur la dimension spatiale du handicap* (pp. 69-92). Éditions des maisons des sciences de l'homme associées. <https://hal.science/hal-03195188v1/file/emsha-768.pdf>
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Maroy, C., & Pons, X., (2019). *Accountability Policies in Education: A Comparative and Multilevel Analysis in France and Quebec*. Springer.
- Maury, Y. et Hedjerassi, N. (2020). Empowerment, pouvoir d'agir en éducation : À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s). *Spirale – Revue de Recherches en Education*, 66(3), 3-13. <https://doi.org/10.3917/spir.066.0003>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Capacités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Flammarion.
- Paintendre, A., & Tajri, Y., (2022), De l'inaptitude au capacitaire en EPS : discussion autour d'un environnement scolaire capacitant. *Recherches & éducations*, HS. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.12729>
- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances & Psy*, 24(4), 9-17. <https://doi.org/10.3917/ep.024.0009>
- Potvin, M. (2020). La centralité de l'éducation inclusive, pour une école « capacitante ». *Bulletin du CREAS*, 7, 9-22. https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin_du_CREAS/7/04-CREAS_Bulletin_7_Edito-Potvin.pdf
- Reverdy, C. (2019) Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (127). <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/127-janvier-2019.pdf?v=1549982112>
- Robeyns, I., (2005), The Capability Approach: a theoretical survey, *Journal of Human Development*, 6(1), 93-114. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Rochex, J-Y., & Crinon, J. (Eds). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes [PUR]. <https://doi.org/10.4000/rfp.3732>
- Rodriguez Diaz, J. (2025). Vers une école capacitante : Construire des environnements inclusifs et équitables. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 15(01), 49-55. <https://doi.org/10.57161/r2025-01-08>
- Sarrazy, B. (2002), Didactique, Pédagogie et Enseignement : Pour une clarification du débat dans la communauté des sciences de l'éducation. In J. F. Marcel (Ed.), *Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline* (pp. 131-154). L'Harmattan. https://data.over-blog-kiwi.com/0/73/89/73/201308/ob_bacf0b_2002-b-sarrazy-didactique-pedagogie-et-enseigneme.pdf
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Éditions du Seuil.
- Sen, A. (2010). *L'idée de justice*. Flammarion
- UNESCO. (2014). *Commissions nationales pour l'UNESCO : rapport annuel*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232649_fre
- Verhoeven, M., Dupriez, V., & Orianne, J. (2007). Vers des politiques d'éducation « capacitantes » ? *Formation emploi – Revue française de sciences sociales*, (98), 93-108. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1606>