

**Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui
construisent des inégalités**
Entre littéracie étendue, segmentation et contextualisation des savoirs

Élisabeth BAUTIER
Université de Paris 8
Laboratoire Circeft-Escol

Le curriculum scolaire, pensé comme une construction sociale (Mangez, 2008), comme question de recherche sociologique et non didactique, est un objet peu traité en France, tout au moins si on compare avec les recherches conduites en Grande Bretagne (Forquin, 2008). Une telle orientation est pourtant peu contournable dès que l'on cherche à comprendre pourquoi, malgré les discours ministériels, comme ceux des enseignants, qui affichent avoir la réussite de tous les élèves comme objectif, les difficultés scolaires, voire l'échec, des élèves de milieux populaires reste une constante, voire s'accroît. Le texte qui suit ne portera pas sur les contenus des « programmes », mais propose quelques hypothèses explicatives de ces difficultés en prenant en considération les évolutions curriculaires à l'œuvre dès l'école maternelle, a fortiori dès l'école primaire¹. Ces évolutions relativement récentes sont ici analysées d'une part avec les concepts de régionalisation des savoirs et de compétences élaborés par Bernstein (2007) et d'autre part à partir de celui de littéracie étendue, ou d'usages littéraciés du langage. C'est en effet la mise en relation des attendus et usages du langage à l'école avec la nature des savoirs qui y circulent, qui y sont construits par les élèves ou auxquels l'école les confronte, qui peut éclairer les difficultés plus grandes d'une partie des élèves, ceux de milieu populaire, en particulier et illustrer les évolutions curriculaires des dernières années.

Les modifications curriculaires (et pédagogiques) sont des évolutions qui doivent être comprises comme des options de politique éducative qui correspondent à des transformations sociales. Ces évolutions actuelles relèvent ainsi largement comme le souligne Young (1998, 2002) des nécessités sociales et économiques contemporaines, des nouvelles répartitions des tâches et des nouveaux métiers. Ces nécessités correspondent à la domination dans le monde social en général, comme dans celui plus spécifique du travail, des caractéristiques de la culture hautement littéraciée présente dans les sociétés fortement et anciennement scolarisées. Il s'agit d'une culture du document et de son analyse, une culture où, de façon récurrente, il est demandé d'établir et de maintenir des connexions, des interactions, des collaborations entre différents domaines de savoirs, de construire des liens, des échos, des continuités, une culture encore de circulation dans des systèmes sémiotiques littéraciés tels que tableaux, schémas, listes. Ces connexions, liens, échos... ne sont donc pas réductibles à des contenus de savoir disciplinaires, aux savoirs patrimoniaux qui ont fondé la culture légitime durant des décennies. Ce sont des élaborations nouvelles reposant sur l'activité simultanément langagière et cognitive, elle-même construite dans la familiarité avec les

¹ Le développement qui suit s'appuie sur les recherches conduites dans les classes, sur l'analyse de manuels, dans le cadre de l'équipe de recherche Circeft-Escol et du réseau interuniversitaire RESEIDA.

ressources que constituent les possibilités de l'écrit pour les sujets qui le fréquentent familialement et/ou scolairement.

Ces « nécessités » et les activités cognitives et langagières qui les satisfont composent aujourd'hui une partie importante du curriculum scolaire et des savoirs et compétences à acquérir. À l'appui de cette hypothèse, la nature de ce que convoque l'évaluation internationale PISA des acquis en littéracie des élèves de quinze ans que nous avons étudiée (Bautier et alii, 2006) et qui porte justement sur la mise en œuvre de relations entre documents, de commentaires et d'inférences à partir de données et de savoirs ou de connaissances hétérogènes, principalement non scolaires. Il ne s'agit pas ici de mettre en question, a fortiori en cause, une adaptation curriculaire sans doute nécessaire. Il est vraisemblable que les savoirs « utiles » pour faire du lien social, utiles dans le processus d'intégration sociale, sont aujourd'hui davantage langagiers et cognitifs que patrimoniaux (Young, 1988).

Cependant ces évolutions s'affirment aussi dans un affaiblissement des logiques et matrices disciplinaires au profit de matrices curriculaires prenant en compte ces nouveaux contenus, leurs mises en scènes pédagogiques et leurs mises en forme langagières. Outre une grande invisibilisation de la hiérarchie sociale des savoirs, elles s'accompagnent d'une hiérarchie également moins visible entre les apprentissages des savoirs, des valeurs et la formation d'un sujet autonome, hiérarchie moins visible pour les élèves, mais aussi moins évidente pour les enseignants. Ces derniers font alors des choix, souvent à leur insu, ont des pratiques différentes en fonction de leur propre hiérarchisation négociée avec eux-mêmes ou les élèves, consciemment ou non, de leur propre « aisance » à articuler les différents domaines, à les faire valoir auprès des élèves. Les élèves ne peuvent alors qu'être dans la difficulté pour identifier ce que sont les savoirs à acquérir, ce que sont les exigences de l'Ecole, et surtout ses visées.

Les modifications du curriculum formel et du curriculum latent.

Le curriculum formel du fait des nécessités sociales évoquées ci-dessus est de plus largement saisi par la régionalisation des savoirs pour reprendre la catégorisation de Bernstein (2007) : « Les régions sont construites par recontextualisation de catégories singulières (nous dirons ici des disciplines, ndlr) en ensembles plus larges qui opèrent à la fois dans le champ intellectuel et dans le champ de la pratique externe. (...) La régionalisation en tant que procédure discursive menace les cultures pédagogiques dominées par les catégories singulières et pose la question de la légitimité de ces cultures. » (p.93.). Se trouvent ainsi non seulement affaiblies les classifications disciplinaires, leur progression, leur cohérence interne, mais sont également introduites comme contenus de savoir, les questions sociales contemporaines et la façon de les traiter. C'est le cas des « éducation à », à la santé, au développement durable, à la citoyenneté, mais plus largement aussi de l'ECJS au lycée où les questionnements suscités par les enseignants concernant des thèmes divers et qui conduisent au développement des situations de débat. C'était le cas des TPE (travaux personnels encadrés en terminale entre 2001 et 2005) et c'est encore le cas dans les situations de travail scolaire ordinaires qui convoquent l'expérience des élèves, expérience scolaire et non scolaire. Cette régionalisation des savoirs, qui est donc aussi liée à une approche contextualisée des savoirs aujourd'hui dominante, sollicite des connaissances elles-mêmes diverses plus ou moins expérientielles et médiatisées dans les classes de

l'enseignement primaire, ainsi qu'une pluralité de disciplines à mettre en œuvre transversalement, au lycée et dans l'enseignement supérieur (Stavrou, 2008). Les travaux de sociologie des apprentissages et des inégalités (ceux Bernstein, ceux d'Escol², de Bonnéry, Bautier, Rochex, en particulier) ont cependant montré que l'affaiblissement disciplinaire et la transversalité des savoirs et compétences à mobiliser dans des tâches scolaires, qui correspondent à une classification et à un cadrage souvent faibles des savoirs et des situations de travail cognitif, pénalisent les élèves de milieux populaires peu familiers de ces mobilisations implicites, de cette circulation dans des univers de connaissances et de pensée hétérogènes et qui supposent une familiarité avec des usages littéraciés du langage qui les secondarisent.

Le socle commun : un curriculum dans une logique de compétence

À ces nouvelles exigences curriculaires vient s'ajouter une nouvelle organisation du curriculum qui lui est en partie liée, qui lui est tout au moins contemporaine, et qui contraint l'école à associer les savoirs disciplinaires et les savoirs régionalisés aux compétences à acquérir, principalement les compétences cognitives et langagières qui permettent leur traitement. Les effets et caractéristiques des logiques curriculaires de compétence ont été largement développés par Bernstein (2007). Il est important de comprendre ce qui sous-tend la prégance actuelle de la notion de compétence d'un côté comme de l'autre de l'Atlantique : elle sous-tend la réforme des études primaires au Québec, elle figure dans les livrets d'évaluation dès la maternelle en France et est un critère d'évaluation de la pertinence et de l'efficacité des systèmes éducatifs et de formation. Il est tout aussi important de comprendre de quelle façon elle participe des inégalités scolaires ; l'analyse que fait Bernstein de la logique sociale du modèle de compétence met au jour les dimensions idéologiques sous-jacentes, comme les présupposés théoriques "détournés" qui rendent compréhensibles les contradictions qui apparaissent dans le quotidien des classes. Citons les éléments principaux pour notre propos de l'analyse de la logique sociale de la compétence de Bernstein ; "celle-ci révèle

1. l'annonce d'une démocratie universelle de l'acquisition. Tout être humain est intrinsèquement compétent ; nous possédons tous des procédures communes. Il n'existe pas de déficit.

2. Le sujet est actif et créatif dans la construction d'un monde valide de significations et de pratiques. Ici, on trouve des différences, mais pas de déficits.

3. L'insistance sur le sujet comme capable d'autorégulation, de développement sans intervention extérieure. La poursuite de ce développement, son élargissement ne progressent pas par l'instruction formelle. Des intervenants sociaux officiels sont suspects, car l'acquisition de ces procédures est un acte tacite, invisible, qui ne peut être soumis à une régulation publique ;

(...)En résumé, et de façon assez générale, selon les théories de la compétence il y a une démocratie procédurale innée, une créativité innée, une autorégulation vertueuse innée ». Ce n'est à l'évidence pas le cas dans le quotidien des classes où les inégalités sont manifestes.

Cette double évolution, prégance de la notion de compétence et affaiblissement des disciplines au profit de l'acquisition du traitement cognitif et langagier des questions transversales, des documents, des situations à travailler, donne une importance très grande au curriculum latent. Nous le définirons avec Forquin (2008, p. 158) comme

² [Aujourd'hui Circeft-Escol](#)

« cet ensemble de compétences et de dispositions que l'on acquiert à l'école par expérience, imprégnation, familiarisation ou inculcation diffuse plutôt que par le biais de procédures pédagogiques explicites ou intentionnelles ». Le curriculum latent n'est plus limité aux habitudes de travail, à la scolarisation au sens de « métier d'élève », il intègre aujourd'hui les caractéristiques du développement des pratiques langagières et cognitives littéraciées (Bautier, 2006) ainsi que les compétences d'interaction. Ce curriculum latent de plus en plus prégnant, donne à la socialisation cognitive et langagière un poids de plus en plus grand, accroissant ainsi les inégalités sociales du fait de l'invisibilisation des difficultés de certains élèves à entrer dans les usages langagiers et cognitifs non seulement attendus, mais surtout supposés partagés par tous et ne faisant guère en conséquence l'objet des attentions et de l'enseignement.

Supposer qu'une participation au dialogue pédagogique et aux échanges est possible pour tous sur le registre de travail attendu, pour relever de cette théorie "démocratique" et généreuse (chacun possède en lui-même des ressources qu'il lui suffirait de mobiliser en situation), participe de fait de l'exclusion de certains élèves, exclusion langagière, donc exclusion cognitive. En effet, il ne suffit pas de solliciter des usages langagiers pour que ceux-ci soient réalisés, soient réalisables. Si tout se passe dans les classes comme si les élèves étaient spontanément compétents pour participer à la constitution du texte de savoir, ce n'est pas le cas. Les descriptions que Bernstein (2007) propose de l'actualisation du modèle de compétence rendent raison des caractéristiques dominantes des pratiques scolaires, en particulier dans le primaire et paradoxalement, compte tenu des conséquences, dans les établissements où les élèves de milieux populaires sont majoritaires. Dans les pratiques se référant à la notion de compétence, *"le discours pédagogique apparaît sous la forme de projets, de thèmes, de champs d'expérience, d'une base de groupe, dans lesquels les apprenants ont apparemment une part importante de contrôle sur le choix, l'enchaînement, le rythme d'acquisition. Les règles de la reconnaissance et de la réalisation de textes légitimes sont implicites. On insiste surtout sur la réalisation de compétences que les apprenants possèdent déjà, ou sont censés posséder (...)"*.

Quand les échanges et l'expérience sont censés permettre la construction des textes de savoir

La segmentation des savoirs est une autre caractéristique de l'évolution du curriculum et la conséquence des options pédagogiques et didactiques contemporaines qui valorisent les compétences et la contextualisation des savoirs et des apprentissages et qui conduisent à confronter l'élève à l'expériences de deux façons (on retrouve ici le lien étroit entre curriculum formel et curriculum latent) : l'expérience pratique en situation de travail, l'expérience comme nécessaire référence, mais qui suppose réflexivité et mise en discours et en genre second³, activités langagières et cognitives, certes supposées mais pas toujours mises en œuvre. « Le segmentalisme apparaît quand les élèves apprennent une série d'idées ou de compétences discrètes en avançant dans le curriculum, au lieu de construire progressivement à partir de ce qu'ils ont déjà appris. » (Maton, 2008, p.151). Cette segmentation des savoirs suppose que chacun peut en reconstruire la cohérence, l'homogénéité en faisant l'économie explicite de son enseignement. Les difficultés des élèves à cumuler les apprentissages opportunistes, au

³ Bakhtine a développé cette notion de genre second, genre de ressaisie par le discours d'un déjà là, distinct du genre premier, genre « spontané »

fil des questions soulevées et des interactions plus ou moins spontanées, manifestent que ce n'est pas ce qui se produit dans le quotidien des classes.

La logique de compétence favorise certes cette segmentation puisque les compétences peuvent être isolées les unes des autres et séparées des savoirs disciplinaires, mais elle est également doublement liée à la régionalisation des savoirs du fait de leur ancrage dans un contexte spécifique, celui de l'activité conduite en classe, du fait encore de la façon de solliciter les élèves dans leur expérience particulière quand la démarche d'apprentissage et/ou les savoirs à construire s'appuient sur cette expérience ou ces connaissances construites dans ou en dehors de l'école. Contextualisation et segmentation se rejoignent encore, quand ce qui est appris, l'est à l'occasion d'une tâche à effectuer, d'une erreur d'un élève. Dès lors, les savoirs éventuellement construits ne relèvent pas d'une inscription disciplinaire particulière mais, dans le meilleur des cas, des tâches qui les sollicitent et les contraignent. Ils sont alors le produit de la secondarisation de l'expérience et de la culture quotidienne, ou plus précisément de l'expérience culturelle des milieux fortement scolarisés ou de la mise en relation de plusieurs compétences et connaissances. Dans les deux cas, on peut à nouveau souligner le rôle central du langage dans ce processus de secondarisation et surtout de décontextualisation, laissé souvent à la charge de l'élève et nécessaire au demeurant pour qu'il y ait texte de savoir, texte que l'école sollicite toujours dans les écrits des élèves.

Nous avons décrit au travers des modalités d'évaluation de la littéracie par PISA (Bautier et alii, 2006 Bautier & Rayou, 2009) ce qui nous apparaissait déjà en 2000 comme une évolution curriculaire importante en ce qu'elle porte sur des raisonnements à partir du traitement de documents et correspondant à la mobilisation de connaissances largement non scolaires, voire expérientielles et d'activités d'analyse et de commentaire. On retrouve depuis plusieurs années maintenant des traces de cette évolution dans les documents de travail pour les élèves du primaire. Nous en ferons ici une brève description qui vise à mettre au jour ce que les élèves doivent (en) comprendre, ce qu'ils doivent savoir (en) faire afin de pouvoir les utiliser avec les objectifs fixés. Compte tenu de l'exigence et du degré de complexité de tels documents, il est nécessaire que les élèves soient familiers d'un usage langagier littéracié, ou puissent y être introduits par l'enseignant à cette occasion. Mais les interrogations restent grandes quant à cette possibilité après les observations et analyses du discours pédagogique (Bautier, 2009).

Des caractéristiques de ce type d'ouvrage de sciences expérimentales et technologie mettent en évidence le curriculum latent à l'œuvre aujourd'hui⁴.

-Dans le domaine des savoirs, les savoirs régionalisés, les « éducations à » (à l'environnement, à la santé, à l'informatique), conformément aux programmes, sont largement développés à partir des connaissances de la vie quotidienne. Ils côtoient les savoirs disciplinaires classificatoires des sciences naturelles et expérimentales (la classification des espèces animales et végétales, par exemple). La distinction entre les deux domaines de savoir n'est pas apparente, l'entrée dans ces savoirs passant par une phase d'exploration qui repose pareillement sur des connaissances intuitives et des évidences culturelles.

⁴ Il s'agit ici de l'ouvrage de la collection Ateliers chez Hachette, Sciences expérimentales et technologie. Nous reprenons ici cette analyse de Bautier (2009).

-Les objectifs sont au demeurant explicitement des objectifs d'élaboration et de travail cognitif, puisqu'il s'agit de comprendre des notions, des phénomènes, des processus, des comportements, et d'aboutir à leur conceptualisation. Les documents sont là pour les susciter et supposent donc des activités de décontextualisation et de mise en relation d'éléments le plus souvent hétérogènes. Ici apparaît centrale la mobilisation, donc l'acquisition préalable ou simultanée, d'un vocabulaire générique, fondé dans la pratique de l'écrit (au sens de littéracie étendue) conceptualisant, qui permet justement de construire l'objet de savoir à partir de la pluralité des documents proposés et d'identifier le phénomène à traiter.

-Des documents très diversifiés (textes littéraires ou encyclopédiques, schémas, photographies, présentation d'expérience, dessins...) sont présentés sur une double page et accompagnés de questions diverses et d'encarts (coexistent un lexique, une rubrique « étonnant », un résumé synthèse à retenir, une consigne pour le « carnet de chercheur » -l'élève-) et des questions de travail de haut niveau de complexité langagière et cognitive, alors même que les verbes des consignes sont justement des verbes de la vie courante, des verbes qui ne « cadrent » pas, n'orientent pas l'activité cognitive attendue dans un champ disciplinaire particulier (certaines questions portent même sur des faits stylistiques dans des textes de vulgarisation scientifique). L'usage du verbe « se passer » est ainsi très fréquent :

Que s'est-il passé sur le Doc 1 ?

Décris ce qui se passe lors de la pleine lune

Que se passe-t-il quand on fait un effort ?

Comment se passe la mise bas ?

Ces questions, que le vocabulaire utilisé rend ouvertes, donnent lieu à des réponses de la part des élèves dans des domaines de référence très divers et très différenciateurs du point de vue scolaire. Elles supposent pourtant une langue écrite précise et non une langue orale quotidienne pour y répondre d'une façon qui identifie les phénomènes, ce qui est leur objectif.

- Des activités cognitives de mise en relation ou d'inférence, de comparaison doivent être mobilisées de façon prépondérante.

- C'est une connivence culturelle et des connaissances supposées partagées qui sont largement à l'œuvre dans les documents proposés :

Il en est ainsi quand les photos présentent un astronome amateur observant le ciel la nuit avec un télescope et à côté un touareg seul marchant dans le désert en plein jour (la question porte sur les possibilités de l'homme pour se repérer dans le temps et l'espace). Certains élèves identifient le télescope et son usage quand d'autres n'en connaissent même pas l'existence...L'implicite va porter ici sur le fonctionnement du télescope ; même s'il est indiqué par l'enseignant en une phrase (ça sert à regarder les étoiles et les planètes), sa méconnaissance ne permet pas aux élèves de se servir de cet indice. Il en est de même de la référence à l'ombre portée par le touareg sur le sable.

- Des pratiques facilitatrices : Lire l'ensemble de la double page, tout au moins en prendre connaissance rapidement, permet d'être aidé dans la compréhension de chaque étape, alors même que les élèves, les plus faibles en particulier, et souvent en y étant engagés par le maître, font une lecture « au pas à pas ».

Conclusion

Les modifications curriculaires que nous avons rapidement décrites et dont les domaines les plus nouveaux du « socle commun de connaissances et de compétences » sont l'illustration la plus évidente, introduisent un changement assez radical dans ce que l'on a jusqu'à présent considéré comme une des fonctions des savoirs formalisés, codifiés,

homogènes, dans leurs références aux savoirs savants : la transformation, du sujet, son émancipation, par leur appropriation progressive, leur intériorisation. Tout se passe comme si aujourd'hui, les savoirs formels, disciplinaires, ne faisaient plus partie du sujet, mais pouvaient être convoqués si nécessaire, étaient désormais extérieurs au sujet, qui peut ou doit s'en saisir si besoin, sur Internet par exemple, ou dans tel ou tel autre lieu. Ce qui est censé le transformer, le distinguer aussi (dans des compétences spécifiques) se situe dans ces compétences spécifiques d'un maniement du langage le plus littéracie qui soit. On ne pourrait voir ici qu'une évolution curriculaire « normale » adaptée aux exigences du monde contemporain et potentiellement plus égalitaire, le curriculum formel disciplinaire étant affaibli au profit des compétences et expériences des sujets. Cependant, et paradoxalement, si on se souvient des attaques dont ces savoirs, culturellement et socialement construits, ont fait l'objet dans les travaux sur la reproduction sociale par l'école et la discrimination dont les milieux sociaux populaires étaient, de leur fait, l'objet, la prépondérance actuelle des savoirs situés dans les maniements langagiers littéraciés est plus discriminante encore, puisqu'elle invisibilise ce qui est savoir aujourd'hui. Elle situe dans les caractéristiques des sujets leur incompétence dans ces maniements souvent réduits à des savoir-faire techniques, ce qu'ils ne sont pas seulement, mais relèvent bien d'une construction sociale. Cette invisibilisation accroît la domination éprouvée par certains élèves qui n'identifient ni les objets, ni les enjeux des apprentissages. De fait, le fonctionnement curriculaire actuel et sa mise en scène dans l'ordinaire des classes sont particulièrement discriminants dans la mesure où ils conduisent à la sollicitation constante et l'interpénétration des niveaux cognitif (au sein d'opérations, de travail cognitif), langagier, culturel, des savoirs et savoir faire scolaires et non scolaires. Les différenciations entre élèves s'opèrent ainsi, non seulement dans l'activité de mobilisation, mais aussi à chacun de ces niveaux et savoirs ; les difficultés qui en découlent pour certains élèves sont rendues invisibles du fait de cette interpénétration même.

Ces caractéristiques interrogent la possibilité de réaliser au quotidien les ambitions du « socle commun », le risque est alors grand que ce socle soit réduit à un répertoire de compétences et de savoirs juxtaposés, à ce qui en est strictement évaluable, au détriment de ce qui permet développement et émancipation du sujet, c'est tout au moins ce qui semble sous-tendre l'accent mis sur les fondamentaux dans les derniers programmes du primaire et les modalités d'évaluation du socle commun qui les accompagnent. Cependant, les développements précédents ne signifient nullement que le « retour aux fondamentaux » soit la solution. On l'aura compris, si ces fondamentaux sont évidemment nécessaires pour parler, écrire, lire et comprendre des textes..., leur seule acquisition ne suffit pas à construire les dispositions langagières qui permettront aux élèves de répondre aux attentes implicites de l'école, comme aux nécessités actuelles de familiarité avec la littératie étendue. Si celle-ci n'est pas pensée comme devant, très tôt dans la scolarité, faire partie des modes d'utilisation du langage et de la langue de chacun, il est à craindre que ces dispositions ne soient réduites à l'état de quelques techniques acquises. Malgré, les connotations, évidemment liées à l'écrit, de la notion de littératie, c'est sans doute dans les maniements langagiers oraux inscrits dans une pluralité de variations énonciatives et dans lesquelles les situations de travail permettent aux élèves de s'inscrire, que se construira un rapport au langage spécifique à l'entrée dans les possibilités étendues de l'écrit. De là, l'importance des situations d'oralité dans le primaire, à condition qu'elles ne se réduisent pas à des échanges spontanés sollicitant expérience « brute » et sentiments ou émotions.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1984) : trad. franç. : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984 (p. 265-272).
- BAUTIER, É., (2009) « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littérariés du langage », *Pratiques*, n°143-144, décembre 2009, p.11-26.
- BAUTIER, É. (2008) : « Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école » in FRANDJI D. et VITALE P., *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie, société*, Rennes, P.U.R., p.133-150.
- BAUTIER, É. (2005) : "Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation", *Langage et société*, n°111, 2005, p. 51-72.
- BAUTIER, É. (2005) : "Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale", in RAMOGNINO N., VERGES P., (eds), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Études offertes à V. Isambert-Jamati*, Publications de l'Université de Provence.
- BAUTIER, É., RAYOU, P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, P.U.F.
- BAUTIER, É., CRINON, J., RAYOU, P., ROCHEX, J.-Y. (2006) : "Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000", *Revue Française de pédagogie*, n°157, p.85-101.
- BONNÉRY, S. (2007) : *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- BERNSTEIN, B. (2007) : *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Laval, P.U.Laval.
- FORQUIN, J.-C. (2008) : *Sociologie du curriculum*, Rennes, P.U.R
- LAHIRE, B. (2008) : *La raison scolaire*, Rennes, P.U.R.
- MANGEZ, É., LIÉNARD, G. (2008) : Article « Sociologie du curriculum » in *Dictionnaire de l'éducation*, sous la direction d'A. Van Zanten, Paris P.U.F.
- MATON, K. (2008) : « Gravité sémantique et apprentissage segmenté » in FRANDJI D. et VITALE P., *Actualité de Basil Bernstein, Savoirs, pédagogie, société*, Rennes, P.U.R., p.151-168.
- STAVROU, S. (2008) : « La recontextualisation à l'épreuve de la sociologie empirique des curricula : éléments de recherche sur la régionalisation des savoirs » in FRANDJI D. et VITALE P., *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie, société*, Rennes, P.U.R., p.171-187.
- YOUNG, M.F.D. (1998) : *The Curriculum of the future. From the NSE to a critical theory of Learning*, London, Falmer Press.
- YOUNG, M.F.D. (2001) : Du « curriculum en tant que construction sociale » à la « spécialisation intégrative ». Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum en *Revue française de pédagogie*, n°135, p.29-34.