

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXXI, n° 4, décembre 2001, p. 715-731.
©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2001
Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

BASIL BERNSTEIN

(1924-2000)

Alan R. Sadovnik¹

Basil Bernstein, professeur émérite, chaire Karl Mannheim de sociologie de l'éducation, Institute of Education, Université de Londres, est né le 1^{er} novembre 1924. Il décède le 24 septembre 2000 à la suite d'un long combat contre un cancer de la gorge. Le professeur Bernstein est l'un des plus importants sociologues mondiaux ; son travail de pionnier durant 40 ans nous a permis de mieux comprendre les relations entre l'économie politique, la famille, le langage et l'école. Bien qu'il se soit fait le défenseur de l'équité et de la justice sociale, ou selon ses propres termes, de la « prévention du gaspillage du potentiel éducatif de la classe ouvrière » (1961*b*, p. 308), son travail a souvent été mal compris et mal étiqueté de façon erronée comme une forme de la théorie du « déficit culturel ». Rien n'est plus inexact.

Il naquit dans l'East End de Londres ; fils d'une famille d'immigrants juifs, sa carrière traduit son souci de comprendre et d'éliminer les obstacles à l'ascension sociale. Après avoir été engagé comme bombardier en Afrique durant la seconde guerre mondiale, alors qu'il était encore mineur, il a travaillé au centre d'œuvres sociales Stepney pour les enfants juifs défavorisés. Il a fait divers « petits boulots » pour payer ses études à la London School of Economics où il a obtenu un diplôme en sociologie. Il a suivi une formation pédagogique au Kingsway Day College et de 1954 à 1960 il a enseigné diverses disciplines, notamment les mathématiques et l'éducation physique, au City Day College de Shoreditch. Dans la pure tradition de Goffman, il a également enseigné la conduite et la mécanique automobiles, bien qu'il n'ait jamais conduit lui-même ; il est, cependant, toujours parvenu à cacher ce détail à ses étudiants.

En 1960, Bernstein a commencé ses études supérieures au University College, à Londres, où il a obtenu un doctorat en linguistique. Il a intégré ensuite l'Institute of Education où il a fait toute sa carrière, franchissant les étapes de maître assistant à chargé d'enseignement puis de professeur, à la chaire Mannheim. À l'Institute of Education, il a

également été chef de l'influente Unité de recherche sociologique dans les années 60 et 70 et vice-directeur de recherche dans les années 80. En tant que professeur émérite, il a continué à écrire quantité d'ouvrages jusqu'à sa mort. Il s'est vu décerner nombre de doctorats honoraires et de prix et, en 2001, il a reçu, à titre posthume, le prix Willard Waller de l'association américaine de sociologie — section de la sociologie de l'éducation pour couronner l'engagement d'une vie en faveur de cette discipline. Il laisse Marion, son épouse, psychologue qui a passé plus de 40 ans à ses côtés et ses deux fils, Saul et Francis.

Évolution de la pensée de Bernstein

Pendant plus de 40 ans, Basil Bernstein a été un sociologue important et controversé, dont les travaux ont marqué une génération de spécialistes de la sociologie de l'éducation et de linguistes. De ses premiers ouvrages sur le langage, les codes de communication et l'école, jusqu'à ses derniers écrits sur le discours pédagogique, les méthodes d'apprentissage et la transmission des connaissances, Bernstein a élaboré une théorie des codes sociaux et éducationnels et de leurs effets sur la reproduction sociale. Quoique structuraliste dans son approche, la sociologie de Bernstein s'inspire des principales orientations théoriques dans ce domaine — durkheimiennes, weberiennes, marxistes et interactionnistes — et offre la possibilité d'une synthèse capitale. Il estimait toutefois que son œuvre était marquée essentiellement par l'influence de Durkheim.

Karabel et Halsey (1977), dans leur étude de la littérature sur la sociologie de l'éducation, qualifient le travail de Bernstein d'« avant-coureur d'une nouvelle synthèse », théorie amplement justifiée par la suite (p. 62). Les premiers ouvrages sociolinguistiques de Bernstein ont été vivement controversés, car il examinait les différences de classes sociales dans le langage, que certains ont appelé la théorie du déficit. Il a néanmoins soulevé des questions cruciales concernant les rapports entre la division sociale du travail, la famille et l'école, cherchant à comprendre comment ces relations intervenaient dans les différences d'apprentissage selon la classe sociale. Son œuvre ultérieure (Bernstein 1977) entame le difficile projet de relier les relations de pouvoir et de classes aux processus éducatifs de l'école. Les théoriciens de la reproduction des classes, comme Bowles et Gintis (1976), ont donné une image ouvertement déterministe de l'école sans décrire ni expliquer ce qui se passe dans l'école, en revanche, Bernstein relie les niveaux sociétal, institutionnel, interactionnel et intrapsychique de l'analyse sociologique.

Les premiers ouvrages de Bernstein sur le langage (Bernstein 1958 ; 1960 ; 1961a) examinent les relations entre le langage public, l'autorité et les acceptions partagées (Danzig, 1995, p. 146-147). Dès 1962, Bernstein a commencé à développer une théorie des codes en introduisant les concepts de code restreint et de code élaboré (Bernstein 1962a ; 1962b). Dans le premier volume de *Class, codes and control* (1973a), la théorie du code sociolinguistique de Bernstein est transformée en une théorie sociale qui examine les relations entre la classe sociale, la famille et la reproduction des systèmes d'acception (le code désigne les principes réglementant les systèmes d'acception). Pour Bernstein, il existe des différences liées à la classe sociale dans les codes de communication des enfants de la classe ouvrière et de la classe moyenne ; différences qui reflètent les relations de classe et de pouvoir dans la division sociale du travail, la famille et l'école. À partir d'une recherche empirique, Bernstein établit une distinction entre le code restreint de la classe ouvrière et le code élaboré de la classe moyenne. Les codes restreints sont dépendants du contexte et particularistes, tandis que les codes élaborés sont indépendants du contexte et universalistes.

Les critiques de Bernstein (Danzig, 1995) soutiennent que sa théorie sociolinguistique est un exemple de théorie du déficit et qu'il prétend que le langage de la classe ouvrière est déficient, mais Bernstein a toujours réfuté cette interprétation (Bernstein, 1996, p. 147-156). Il argue que les codes restreints ne sont pas déficients, mais qu'ils sont reliés fonctionnellement à la division sociale du travail, où un langage dépendant du contexte est nécessaire dans le contexte de la production. De même, le code élaboré des classes moyennes représente les changements fonctionnels nés des modifications de la division du travail et de la nouvelle situation des classes moyennes dans la reproduction, plutôt que la production. Le fait qu'un code élaboré soit nécessaire à la réussite scolaire implique que les enfants de la classe ouvrière sont défavorisés par le code dominant de l'école, et non pas que leur langage est déficient. Pour Bernstein, la différence devient déficit dans le contexte des relations du macro-pouvoir.

À partir du troisième volume de *Class, codes and control* (1977a), Bernstein élabore une théorie des codes basée sur les racines sociolinguistiques pour examiner les rapports entre les codes de communication et le discours et la méthode pédagogiques. À cet égard, la théorie des codes s'intéresse aux processus scolaires et à leurs rapports avec la reproduction des classes sociales. La recherche de Bernstein pour comprendre les processus scolaires l'a amené à poursuivre les fructueuses enquêtes qu'il avait menées pour son article « Class and pedagogies: visible and invisible » (Bernstein, 1977, p. 116-156). Dans cet article, Bernstein analyse les différences entre deux types de transmission des connaissances et suggère que les

différences dans la classification et l'énoncé de chaque méthode pédagogique (visible = classification forte et énoncé fort ; invisible = classification faible et énoncé faible) dépendent de la classe sociale et des postulats des familles desservies par l'école. (Pour une étude détaillée de cet aspect de l'œuvre de Bernstein, voir Atkinson, 1985 ; Atkinson, Davies et Delamont, 1995 ; Sadovnik, 1991 ; 1995.) L'article montre clairement que les spécialistes de la sociologie de l'éducation ont dû effectuer un travail empirique difficile qui consiste à examiner le monde de l'école pour relier les méthodes éducatives aux facteurs institutionnels, sociétaux et historiques plus vastes dont elles font partie.

Le concept de classification est au cœur de la théorie du discours et de la méthode pédagogiques de Bernstein. La classification désigne « le degré de maintien des frontières entre les contenus » (Bernstein, 1973*a*, p. 205 ; 1973*b*, p. 88) et l'isolement ou la frontière entre les catégories de programmes d'études (domaines de connaissances et sujets). Une classification forte se rapporte à un programme d'études très différencié et séparé en divers sujets traditionnels ; une classification faible se rapporte à un programme d'études intégré dans lequel les frontières entre les sujets sont floues.

À partir du concept de classification, Bernstein illustre deux types de codes d'études : code accumulatif et code intégré. Le premier désigne un programme fortement classifié ; le second, un programme faiblement classifié. Conformément à son projet durkheimien, Bernstein analyse la manière dont le passage d'un code à l'autre traduit l'évolution d'une solidarité mécanique à une solidarité organique (ou d'une société traditionnelle à une société moderne) dans laquelle le changement de programme d'études marque le mouvement du sacré au profane.

Si la classification se rapporte à l'organisation des connaissances en un programme d'études, l'énoncé se rapporte à la transmission des connaissances par les méthodes pédagogiques. L'énoncé désigne l'emplacement du contrôle exercé sur les règles de la communication et, selon Bernstein (1990) si la classification régleme la voix d'une catégorie, l'énoncé régleme la forme de son message légitime (p. 100). En outre, l'énoncé renvoie au degré de maîtrise du maître et de l'élève sur la sélection, l'organisation, le rythme et la séquence des connaissances transmises et reçues dans la relation pédagogique (1973*b*, p. 88). Par conséquent, un énoncé fort offre un degré limité d'options entre l'enseignant et l'étudiant ; un énoncé faible suppose davantage de liberté.

À partir de cette approche Bernstein élabore une analyse systématique du discours et de la méthode pédagogiques. Il formule tout d'abord une théorie des règles pédagogiques qui examine les « caractéristiques intrinsèques qui constituent et distinguent la forme de

communication spécialisée réalisée par le discours pédagogique de l'éducation » (Bernstein, 1990, p. 165). Il relie ensuite sa théorie du discours pédagogique à une base de classes sociales et l'applique à l'élaboration en cours de différentes méthodes pédagogiques (Bernstein, 1990, p. 63-93).

Le concept de code est au centre de la sociologie de Bernstein. Dès son travail sur le langage (codes restreints et codes élaborés), Bernstein utilise le code pour désigner un principe de réglementation qui sous-tend divers systèmes de message, en particulier le programme d'études et la pédagogie (Atkinson, 1985, p. 136). Le programme d'études et la pédagogie sont considérés comme des systèmes de message et, avec un troisième système, l'évaluation, ils constituent la structure et le processus des connaissances scolaires, de la transmission des connaissances et des méthodes pédagogiques. Comme le note Bernstein (1973*b*) : « le programme d'études définit ce qui compte comme connaissances valables, la pédagogie définit ce qui compte comme transmission valable des connaissances et l'évaluation définit ce qui compte comme assimilation valable des connaissances de la part de l'enseigné » (p. 85). Par conséquent, sa théorie de l'éducation doit être interprétée en fonction des concepts de classification, d'énoncé et d'évaluation, et de leurs relations avec les aspects structurels de son projet sociologique.

Après ce premier travail sur les programmes d'études et les méthodes pédagogiques, il a effectué une analyse détaillée du discours pédagogique qui présente une étude complexe de la recontextualisation des connaissances par l'outil pédagogique (Bernstein, 1990). Le travail de Bernstein sur le discours pédagogique porte sur la production, la répartition et la reproduction des connaissances officielles et sur la manière dont ces connaissances dépendent des relations de pouvoir déterminées au plan structurel. Ce qui est capital c'est que Bernstein s'est intéressé, au-delà de la description de la production et de la transmission des connaissances, à leurs conséquences pour les différents groupes.

Son analyse des méthodes pédagogiques porte sur le processus et le contenu de ce qui se passe à l'école. Sa théorie des méthodes pédagogiques passe en revue une série de règles, examine à la fois comment elles influent sur le contenu à transmettre et, plus important encore, comment elles « agissent sélectivement sur ceux qui parviennent à les acquérir ». À partir d'une analyse de ces règles, Bernstein examine les hypothèses des classes sociales et les conséquences des formes des méthodes pédagogiques (Bernstein, 1990, p. 63). Pour finir, il applique sa théorie aux méthodes conservatrices/traditionnelles, par opposition aux méthodes progressistes/centrées sur l'enfant. Il établit une différence entre une méthode pédagogique qui dépend du marché économique — en privilégiant l'enseignement professionnel — et une

autre qui est indépendante et autonome — légitimée par l'autonomie des connaissances. Bernstein conclut que toutes deux, bien qu'elles s'en défendent, n'échappent pas à la reproduction des inégalités de classes. En examinant les mécanismes internes de ces types de méthodes éducatives, Bernstein permet de mieux comprendre comment l'école reproduit ce qu'elle s'engage idéologiquement à éradiquer — les avantages liés à la classe sociale dans l'école et dans la société.

Son analyse des considérations de classes sociales dans le discours et les méthodes pédagogiques est le fondement de la liaison des processus micro-éducationnels aux niveaux macrosociologiques de la structure sociale et des relations de classes et de pouvoir. Selon lui, il existe des différences importantes dans les considérations de classes sociales de la pédagogie visible et invisible et malgré ces différences il peut y avoir des résultats similaires, notamment dans la reproduction du pouvoir et du contrôle symbolique.

Ainsi donc, dès ses premiers écrits sur la théorie des codes, jusqu'aux travaux plus récents dans *Class, codes and control*, volumes 4 et 5, sur le discours pédagogique (1990, p. 165-218) et sur les méthodes pédagogiques (1990 ; 1996), Bernstein s'efforce de relier les microprocessus (langage, transmission et pédagogie) aux formes macros — à la manière dont les codes culturels et pédagogiques et le contenu et le processus pédagogiques sont reliés à la classe sociale et aux relations de pouvoir.

Bernstein et la théorie sociologique

Karabel et Halsey soutiennent que l'un des principaux problèmes non résolus dans l'œuvre de Bernstein est de savoir comment les relations de pouvoir pénètrent l'organisation, la répartition et l'évaluation des connaissances à travers le contexte social (cité dans Karabel et Halsey, 1977, p. 71). À partir des années 70, Bernstein n'a cessé de chercher des réponses à cette question et il a mis en place un modèle de plus en plus élaboré pour comprendre comment les règles de la classification et de l'énoncé pédagogiques affectent la transmission, la répartition et, peut-être, la transformation de la conscience et comment ces processus sont indirectement reliés au domaine économique de la production.

Bernstein reconnaît que ceux qui cherchent des réponses aux difficiles questions pédagogiques préfèrent généralement adopter une approche allant du haut vers le bas — c'est-à-dire commençant par les grandes considérations de politique générale pour descendre vers une analyse de la manière dont l'école agit pour trouver des solutions ou pour entraver leur formulation. Il admet, toutefois, que la nature de son projet consiste à construire du bas vers le

haut — une approche qui vise à élaborer les règles du processus pédagogique, puis à les relier aux conditions structurelles plus vastes et, pour finir, à situer cette analyse dans le contexte élargi des considérations pédagogiques et générales des éducateurs (Bernstein, 1990).

Son approche théorique a été qualifiée de durkheimienne, néomarxiste, structuraliste et interactionniste, faisant partie de la « nouvelle sociologie ». Bernstein (1996) estime que ces étiquettes lui ont été attribuées par d'autres et qu'elles sont souvent trop exclusives, simplifiant la complexité théorique de son modèle. Il reconnaît que Durkheim a toujours été au centre de sa théorie sociologique, en partie pour corriger l'interprétation conservatrice de l'œuvre de Durkheim, surtout aux États-Unis d'Amérique ; en partie par suite de l'interprétation structurelle-fonctionnelle de Durkheim par Parson. De plus, tout en prenant acte des interprétations structuralistes de son travail par Atkinson (1985) et Sadovnik (1991), il ne considère pas son travail comme étant exclusivement structuraliste. Il rejette l'idée de faire partie de la « nouvelle sociologie », car il estime que son œuvre relève de la « vieille » sociologie, surtout parce qu'elle plonge ses racines dans la théorie sociologique classique. Pour finir, il indique que l'idée selon laquelle son projet vise à rassembler des théories sociologiques disparates ne lui est pas personnelle mais émane d'autres auteurs, en particulier Karabel et Halsey (1977). La qualification de son travail comme étant « avant-coureur d'une nouvelle synthèse » est flatteuse, mais elle laisse entendre un type de synthèse qui ne fait pas explicitement partie de son projet. Plutôt que de travailler à partir d'une théorie sociologique, ou de tenter de faire la synthèse de plusieurs théories, Bernstein s'efforce de développer et de perfectionner un modèle qui permette de décrire les différents aspects de la société.

Le projet de Bernstein, de ses premiers écrits sur le langage, au développement de la théorie des codes, puis aux travaux sur les programmes d'études et les méthodes et le discours pédagogiques, a consisté à élaborer une théorie systématique qui fournisse une description analytique de la manière dont le système éducatif est lié à la division sociale du travail. Son projet est au cœur de toute son œuvre : élaborer une théorie durkheimienne qui analyse la manière dont les changements de la division du travail créent des systèmes et des codes de signification différents, qui fournisse des classifications analytiques de ces systèmes et qui incorpore un modèle de conflit des relations de pouvoir inégales dans son approche structurelle.

Atkinson (1981 ; 1985) estime que l'évolution de la sociologie de Bernstein doit être interprétée comme un mouvement allant de ses racines durkheimiennes initiales vers une convergence ultérieure avec la pensée structuraliste européenne, en particulier la théorie sociale française. En revanche, aux États-Unis, étant donné que la tradition durkheimienne a

été accaparée par le structurel-fonctionnalisme parsonien et par le positivisme, le travail de Bernstein est rarement associé à Durkheim et au structuralisme ou il a été critiqué comme étant lié à Durkheim. Ainsi, Karabel et Halsey (1977) évoquent son besoin de relier sa perspective durkheimienne de manière plus explicite aux catégories néomarxistes. Bien que son travail sur le discours et la méthode pédagogiques relie clairement les deux, Bernstein n'a jamais quitté sa position durkheimienne ; au contraire, il a incorporé les catégories néomarxistes et weberiennes de relations de classes et de pouvoir dans sa théorie d'ensemble. Il faut éliminer les aspects consensuels du fonctionnalisme qui sont associés au structurel-fonctionnalisme pour comprendre la sociologie de Bernstein. Bien que ses travaux aient porté sur la manière dont les codes de communication, de culture et d'éducation fonctionnent par rapport aux différentes structures sociales, Bernstein s'intéresse non pas à la manière dont ce fonctionnement aboutit à un consensus mais à la façon dont il forme la base des privilèges et de la domination.

C'est en ce qui concerne les relations avec les privilèges et la domination que le travail de Bernstein, tout en restant conforme aux fondements durkheimiens, intègre systématiquement les catégories marxistes et weberiennes et fournit la possibilité de la synthèse demandée par Karabel et Halsey. Le travail de Bernstein est resté durkheimien car, comme l'indique Atkinson (1985, p. 36), une de ses activités essentielles a été l'étude du passage d'une solidarité mécanique et une solidarité organique par l'analyse de la division du travail, du maintien des frontières, des rôles sociaux, de l'expression rituelle, des catégories culturelles, du contrôle social et des types de messages. Bernstein s'est efforcé d'examiner les modes de transmission culturelle par le biais de l'analyse des codes. De plus, Bernstein a continué à associer les codes de classification et d'énoncé à la répartition inégale des ressources dans les sociétés capitalistes. Si ses premiers travaux sur les classes et la pédagogie étaient nettement plus durkheimiens dans leur analyse des modifications de la solidarité organique, ses travaux ultérieurs (Bernstein, 1990 ; 1996) étaient davantage axés sur les conséquences des différentes méthodes pédagogiques appliquées dans les différentes classes sociales et, ce qui est plus important encore, revenaient sur les questions mêmes de l'éducation et de l'inégalité qui étaient à la base de son projet il y a plus de 40 ans.

Par conséquent, à partir des années 70, le projet de Bernstein a accompli un certain nombre de tâches interdépendantes et importantes. Tout d'abord, il a fourni une théorie des connaissances scolaires et de leur transmission et il a montré comment le contenu de l'éducation est transmis. Deuxièmement, il a lié les aspects sociolinguistiques de ses premiers travaux à l'analyse des codes de l'enseignement. Troisièmement, en reliant le processus et le

contenu de l'enseignement aux différences de classes sociales et en appelant à une analyse des conséquences de ces différences dans le programme d'études et la pédagogie, Bernstein intègre temporairement des approches structuraliste et conflictuelle dans la sociologie.

Critiques de l'œuvre de Bernstein

La plupart des critiques adressées à Bernstein pour ses premiers travaux portent sur des questions de déficit et de différence. Bernstein réfute l'idée que son œuvre soit basée sur une approche du déficit ou de la différence. Il soutient au contraire que sa théorie des codes tente de relier les niveaux macro de la famille aux structures et aux processus pédagogiques et de fournir une explication pour l'inégalité des résultats de l'éducation. Il déclare :

La théorie des codes affirme qu'il y a une répartition inégale, liée à la classe sociale, des principes de communication porteurs de privilèges... et que la classe sociale, indirectement, établit la classification et l'énoncé du code élaboré transmis par l'école de manière à faciliter et perpétuer son acquisition inégale. Par conséquent, la théorie des codes n'accepte ni l'idée d'un déficit ni celle d'une différence, mais elle appelle l'attention sur les liens entre les relations de pouvoir macro et les micro-méthodes de transmission, d'acquisition et d'évaluation et le positionnement et l'oppositionnement auxquels ces méthodes aboutissent (1990, p. 118-119).

Bien que Bernstein ait constamment réfuté cette étiquette de carence culturelle, ces mauvaises interprétations ont eu des conséquences négatives profondes sur son travail. Par exemple, Hymes relate ce qui suit : « Une jeune anthropologue m'a raconté récemment que lorsqu'elle était étudiante elle avait trouvé le compte rendu de Bernstein sur le code restreint pour décrire sa propre famille mais qu'un membre de la faculté lui avait dit de ne pas le lire » (Hymes, 1995, p. 5). Lorsqu'en 1987 Bernstein s'est rendu dans une université aux États-Unis, une anthropologue a demandé pourquoi « on [avait invité] ce fasciste de Bernstein ». Pressée de questions, elle a dû admettre n'avoir jamais lu Bernstein, mais avoir eu connaissance d'accusations de racisme, de sources indirectes. Danzig cite des exemples tirés de manuels écrits dans les années 90 qui continuent à donner cette image de Bernstein (Danzig, 1995, p. 152).

Cette caractérisation erronée de l'œuvre de Bernstein dans les années 60 et 70 a continué à nuire à la position de Bernstein dans le domaine intellectuel jusqu'aux années 90. Le séminaire sur Bernstein à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association (AERA) en 1991, les volumes de Atkinson et Sadovnik en 1995 et l'apparition de Bernstein à la réunion annuelle de cette association en 1996 ont beaucoup contribué à réfuter ces accusations, mais des dégâts importants avaient déjà été faits.

Une seconde critique concerne le style de Bernstein que beaucoup trouvent dense, difficile et souvent incompréhensible (Walford, 1995, p. 193). Il est certain que les travaux de Bernstein sont complexes et difficiles d'accès, mais il en va de même d'autres grands sociologues, en particulier Pierre Bourdieu (Swartz, 1997). En fait, c'est par comparaison avec Bourdieu que certains critiques estiment que l'œuvre de Bernstein présente des lacunes.

Harker et May (1993) estiment qu'en dépit de certaines préoccupations communes, Bourdieu offre une approche plus souple du problème de structure/d'agent dans la théorie sociale. En comparant le concept de code de Bernstein au concept d'habitus de Bourdieu, les auteurs affirment que Bernstein est un structuraliste, position qui a été réfutée, pensent-ils, par Bourdieu, et que le concept de code de Bernstein aboutit à une suraccentuation des « règles ». Le concept d'habitus de Bourdieu, disent-ils, offre une approche plus souple de la « stratégie », qui, d'après Harker et May aboutit à une vue moins dichotomique de la structure et de l'agent (1993, p. 169). Bernstein (1996) répond à la thèse de Harker et May en déclarant qu'il s'agit-là d'un nouvel exemple de « méreconnaissance ». Il accuse les auteurs de recycler des définitions hors d'usage du code et de mal interpréter la théorie des codes (p. 182-201). En citant en détail plusieurs extraits de ses nombreux ouvrages, Bernstein réfute la critique de Harker et May selon laquelle son structuralisme renie l'agent humain.

L'article de Harker et May révèle également de vifs désaccords entre Bernstein et Bourdieu. Il cite en particulier ce que Bourdieu dit à propos de Bernstein :

Pour reproduire en discours savant le fétichisme du langage légitime tel qu'il existe dans la société, il suffit de suivre l'exemple de Basil Bernstein qui décrit les propriétés du code élaboré sans relier ce produit social aux conditions sociales de sa production et de sa reproduction ou même, comme on pourrait s'y attendre de la sociologie de l'éducation, à ses propres conditions académiques (Bourdieu, 1991, p. 53).

Bernstein répond à Bourdieu que cette observation, reproduite avec l'approbation évidente de Harker et May, est inexacte, voire bâclée et même bizarre. Si elle indique quelque chose, elle indique les activités du domaine intellectuel, son positionnement, sa prise de position et ses stratégies sur un mode quelque peu primitif (Bernstein, 1996, p. 183).

Bernstein se montre lui aussi critique à l'égard de Bourdieu. Il distingue le code de l'habitus de la manière suivante : « le concept de code présente quelques similitudes avec le concept d'habitus de Bourdieu. Toutefois, le concept d'habitus est plus général, plus étendu et exhaustif dans sa réglementation. Il s'agit essentiellement d'une grammaire culturelle spécialisée par situation sociale et domaine d'usage » (Bernstein, 1990, p. 3). Bernstein affirme ensuite que les théories comme celles de Bourdieu visent à comprendre comment les

relations de pouvoir extérieures sont transmises par le système... [non pas] avec la désignation du vecteur, mais uniquement avec un diagnostic de sa pathologie (1990, p. 172).

Une autre critique que l'on adresse à Bernstein est de ne pas soumettre son œuvre à l'expérimentation empirique pour soutenir ses thèses. King (1976 ; 1981) a testé le premier modèle de méthode pédagogique de Bernstein mais il n'a pas trouvé dans sa recherche des preuves évidentes à l'appui de ce modèle ; toutefois, Tyler (1984) estime que les méthodes statistiques de King sont tout à fait défectueuses. Plus récemment, des chercheurs (Sadovnik, 1995, parties IV et V ; Morais *et al.*, 2001) ont fourni des preuves empiriques à l'appui des travaux de Bernstein. On trouvera un récit plus détaillé dans la prochaine section.

Quelles que soient les critiques de son œuvre, il est indéniable que le travail de Bernstein représente une des tentatives les plus significatives et soutenues d'examen des aspects fondamentaux de la sociologie de l'éducation. Bernstein a commencé il y a 40 ans par une question simple mais capitale : comment trouver le moyen « d'éviter le gaspillage du potentiel éducationnel de la classe ouvrière » (Bernstein, 1961*b*, p. 308). Le problème de l'éducabilité a abouti à l'élaboration de la théorie des codes. La théorie des codes, tout en ouvrant des perspectives intéressantes et controversées sur l'inégalité de l'éducation, ne permet pas de comprendre suffisamment ce qui se passe à l'intérieur de l'école et comment ces méthodes sont systématiquement liées aux avantages et aux inconvénients de la classe sociale. S'efforçant de relier davantage les niveaux micro et macro, l'œuvre de Bernstein à partir des années 60 est centrée sur un modèle de discours et des méthodes pédagogiques, commençant avec les concepts de classification et d'énoncé et se poursuivant par un schéma plus systématique du contenu et des moyens de l'éducation. Dans son ensemble, l'œuvre de Bernstein fournit une analyse systématique des codes, du discours et des méthodes pédagogiques et de leurs relations avec le contrôle symbolique et l'identité.

Influence de Bernstein sur la recherche pédagogique

Bernstein a eu une influence déterminante sur la recherche sociologique en matière d'éducation. Il est à l'origine de plusieurs années de recherche empirique au Royaume-Uni et dans d'autres pays, durant lesquelles on s'est efforcé de mettre ses théories à l'épreuve. Les études menées par nombre d'étudiants dont ses étudiants en doctorat de l'Institute of Education à l'Université de Londres nous ont permis de mieux comprendre les liens entre la division du travail, la famille et l'école grâce à des recherches portant sur certains aspects du travail de Bernstein. Dans un chapitre détaillé et exhaustif de son dernier ouvrage, *Pedagogy*,

symbolic control and identity (1996), Bernstein a ouvert un débat historique sur la théorie des codes et indiqué quelques travaux d'expérimentation empirique. Étant donné que, dans les années 60 et au début des années 70, les recherches étaient souvent menées par des étudiants en doctorat de Bernstein pour leurs mémoires de recherche, l'unité de recherche sociologique de l'Institute of Education qu'il a dirigée, est devenue l'un des premiers champs d'expérimentation des théories de Bernstein.

Les premiers travaux de Bernstein visaient essentiellement à élaborer une théorie des codes pour analyser l'interdépendance entre la classe sociale, la famille et l'école. Dès 1971, Bernstein avait élaboré un index de communication et de contrôle pour mesurer les différents types de famille et les relier aux différentes classes sociales. Estimant que l'index original était trop rudimentaire et indirect, Bernstein (1996, p. 96) s'est efforcé d'élaborer une mesure plus directe et sensible. À partir de recherches empiriques, Bernstein et Jenny Cook-Gumperz ont conçu des « principes complexes de description du discours des parents et des enfants » (Bernstein et Cook-Gumperz, 1973). Cook-Gumperz a fourni une description approfondie de ces principes dans ses propres publications (Cook-Gumperz, 1973, p. 48-73).

Dans les années 70, plusieurs études empiriques ont porté sur les concepts de classification et d'énoncé. Neves (1991) a étudié les liens entre les codes pédagogiques des familles et des écoles et apporté un soutien empirique aux thèses de Bernstein. Ana Marie Morais et ses collaborateurs (Morais, Peneda, Madeiros, 1991 ; Morais *et al.*, 1991) ont prouvé qu'il était possible de concevoir différentes pratiques pédagogiques et d'en évaluer les résultats. Elle a défini trois méthodes pédagogiques différentes offrant des degrés variables de classification et d'énoncé et elle a formé un professeur pour qu'il enseigne un même sujet à quatre classes différentes au moyen de méthodes pédagogiques différentes. Sur la base de ses recherches la relation complexe entre le code pédagogique de la famille et de l'école, les différences de classes sociales entre les familles, le développement éducationnel de l'enfant et ses résultats et son comportement éducationnels ont été plus faciles à comprendre.

Les résultats de l'analyse de Bernstein portant sur les liens entre la classe sociale et les méthodes pédagogiques ont été confirmés par les recherches de Jenkins (1990) sur la base sociale de l'éducation moderne en Grande-Bretagne. En analysant les articles parus dans le *Journal of the new education Fellowship* entre 1920 et 1950, elle a entériné la thèse centrale de Bernstein sur la base sociale de la pédagogie invisible, qui, d'après Jenkins, est précisément ce dont parlent les tenants de la thèse progressiste. Semel (1995) a confirmé ultérieurement cette thèse appliquée aux écoles modernes indépendantes aux États-Unis de 1914 à 1935.

Holland (1986) a examiné les liens entre les domaines du contrôle symbolique et de la production et de la classification par sexe. Son étude conclut que les processus de socialisation varient en ce qui concerne la classification et l'énoncé selon la place de la famille dans la division du travail. Les familles appartenant au domaine du contrôle symbolique ont une classification plus faible dans leurs modèles de division du travail domestique et économique que les familles qui appartiennent au domaine de la production. Les travaux de Holland fournissent une preuve empirique capitale à l'appui de la thèse de Bernstein selon laquelle la classification et l'énoncé sont reliés à la classe sociale et aux domaines de la production et du contrôle symbolique. En outre, cette étude élargit la perspective de la reproduction des classes aux domaines connexes et également importants de la reproduction du rôle des sexes.

Les travaux de Diaz (1984 ; 1990) et Cox Donoso (1986) portent sur la théorie du discours pédagogique de Bernstein. Diaz examine l'institutionnalisation de l'enseignement primaire comme une forme du discours pédagogique. Les écrits de Cox Donoso sur l'éducation publique au Chili relient le modèle du discours pédagogique au domaine du contrôle symbolique. Cox Donoso a comparé les politiques pédagogiques du Parti démocrate chrétien à celles du Parti d'unité populaire d'Allende. Par une analyse des liens entre le discours pédagogique et les relations de chaque parti aux domaines symbolique et économique, Cox Donoso a fourni une expérimentation historique et sociologique concrète de la théorie de Bernstein.

La plupart des recherches sur sa théorie ont été effectuées par ses propres étudiants en doctorat, mais de nombreuses autres études ont utilisé ses travaux. Dès 1996, Bernstein signalait 15 articles dans le *British journal of the sociology of education* qui reposaient sur sa théorie. Deux publications (Atkinson, Davies et Delamont, 1995 ; Sadovnik, 1995) ont fourni de nombreux exemples de l'influence des travaux de Bernstein sur un groupe international de spécialistes de la recherche pédagogique. Tout récemment, Morais, Neves, Davies et Daniels (Morais *et al.*, 2001) ont publié une série d'articles sur l'apport de Bernstein à la recherche, qui ont été présentés à l'occasion d'un séminaire, à Lisbonne en juin 2000. Parmi les recherches qui reposent sur les travaux de Bernstein, citons les enquêtes sur le discours pédagogique de Parlo Singh et Karen Dooley, Johann Muller, Rob Moore et Karl Maton, et Mario Diaz ; les recherches sur les codes sociolinguistiques de Ruqaiya Hasan et Geoff Williams et celles sur la technologie de William Tyler et de Bernstein lui-même. Par ailleurs, Madeleine Arnot (2001) a évoqué l'influence et l'utilisation des travaux de Bernstein par les chercheuses et les théoriciennes féministes de l'éducation.

Pendant une quarantaine d'années, Bernstein a donc conçu une théorie systématique des codes qui a constamment été perfectionnée et développée et qui, dans les travaux de ses étudiants et d'autres chercheurs, a été soumise à une recherche empirique. De plus, les théories de Bernstein ont été révisées et éclaircies à la lumière de ces recherches. Il ressort de ses propres réflexions sur son projet sociologique que la théorie et la recherche sont étroitement liées l'une à l'autre.

Par la suite : Basil Bernstein, mentor et ami

J'ai rencontré Basil Bernstein en 1978 à l'Université de New York ; j'y préparais un doctorat et il s'y trouvait en qualité de professeur invité. Il s'est intéressé à une communication que j'avais préparée pour lui en appliquant ses travaux à l'ouvrage de Bowles et Gintis intitulé *Schooling in capitalist America*. Pendant vingt-deux ans, il a été mon mentor, mon collègue et avant tout un ami très cher.

En tant que mentor, il m'a donné son temps et son soutien. Bien qu'il ait accueilli favorablement mes travaux sur son œuvre, il m'a cependant répondu par de longues lettres, toujours manuscrites, toujours difficiles à déchiffrer, signalant des aspects que j'avais négligés, suggérant de nouvelles manières de voir les choses, toujours foisonnantes d'idées. Certains ont craint qu'en analysant son œuvre, je ne mette en péril notre amitié, mais ce ne fut jamais le cas. Même lorsqu'il désapprouvait mes interprétations, il ne m'a jamais demandé de changer un seul mot. La publication de *Knowledge and pedagogy* a été l'une des expériences les plus intenses et les plus enrichissantes de ma carrière. Bernstein a lu et commenté beaucoup d'articles dans ce livre ; sa correspondance apporte une contribution inestimable à ma propre pensée, mais une partie seulement de ses réflexions figure dans son épilogue. Avant tout, Bernstein n'a jamais oublié qu'il s'agissait de mon livre et non pas du sien et, après avoir apporté sa propre contribution, il m'a laissé la responsabilité de la publication finale. Pendant les 22 années qui ont suivi, j'ai commencé par observer cette incroyable intelligence qui élaborait des modèles pour le troisième volume de *Class, codes and control* à l'Université de New York, puis, après avoir passé mon doctorat, je suis devenu professeur et Bernstein m'a aidé à comprendre les complexités du système scolaire et de la reproduction sociale. En tant qu'enseignant, sa pensée m'a inspiré pour aider mes propres étudiants à mûrir et à s'améliorer sur le plan intellectuel ; en tant que chercheur, il m'a guidé dans la voie de la pensée sociologique et de la recherche empirique à l'appui de la réflexion théorique.

Ce que j'apprécierai toujours le plus en Basil Bernstein, c'est son amitié. Je n'oublierai jamais les moments merveilleux passés avec lui et son épouse Marion qu'il adorait dans leur jolie maison de Dulwich, au National Theatre, à la Tate Gallery, les courses chez Harvey Nichols, Liberty's et sur Bond Street, et les bons repas dans de nombreux restaurants près de l'Institut à Bloomsbury. Bernstein n'était pas un universitaire limité. Il était féru d'art, très fier de ses David Hockney ; c'était un audiophile qui avait abandonné avec peine sa précieuse collection de 33 tours pour des CD ; également photographe expérimenté, il était aussi fier de la photo qu'il avait prise de Susan Semel pour le Research magazine de l'Université Hofstra, citant son nom « photographie : Basil Bernstein », qu'il l'était d'un article de journal ; très « Beau Brummel », il aimait Armani et Kenzo. Sa conversation était brillante, ironique, créative, fine, amusante, cultivée et, parfois même, cryptique et sardonique. Qu'il applique la théorie des codes à l'exploitation des fermiers d'Amérique du Sud dans un de ses repaires favoris de Bloomsbury, Isolabella, ou avec Eliot Freidson, nous entretenant de ses récits de 1968 à Berkeley, Bernstein était unique en son genre.

J'ai vu Basil Bernstein pour la dernière fois en juin 2000, lorsque je me suis arrêté à Londres après une conférence à Lisbonne organisée par Ana Morais, Isabel Neves, Harry Daniels et Brian Davies sur les apports de Bernstein à la recherche pédagogique. Trop souffrant pour pouvoir y participer comme prévu, il a assisté le vendredi à la dernière heure de réunion par liaison vidéo depuis son domicile à Londres. Malgré la faiblesse occasionnée par son traitement, il nous a offert une prestation de choix : vif, créatif, ayant revêtu pour l'occasion l'une de ses chemises de soie favorites. Sa brève communication écrite sur la théorie et la technologie des codes est venue alimenter notre débat. À l'issue de la liaison vidéo, aucun d'entre nous n'avait les yeux secs. Nous savions tous qu'il s'agissait sans doute de sa dernière apparition publique et nous savions déjà combien il allait nous manquer.

Le dimanche suivant, Susan Semel et moi-même avons rendu visite à Basil Bernstein et à Marion à Londres. Quoiqu'affaibli, il a déclaré qu'il achèverait le sixième volume de *Class, codes and control*, en appliquant la théorie des codes à l'Internet et à la technologie, évoquant la politique éducationnelle du New Labour, qu'il considérait encore, comme celle de Thatcher, « un nouveau Janus pédagogique [...] » (Bernstein, 1990) reproduisant les vieilles inégalités. Je l'ai quitté avec l'espoir qu'il ne s'agissait pas d'un adieu, mais je savais que c'était probablement le cas. Et ce le fut. Lorsque Basil Bernstein est mort le 24 septembre 2000 et le monde de la sociologie est orphelin. J'ai perdu un mentor et un ami auquel je serai éternellement reconnaissant.

Note

1. Alan R. Sadovnik (États-Unis d'Amérique)

Professeur de pédagogie et de sociologie et président du département de l'éducation de l'Université Rutgers, Newark. Il est l'auteur de *Equity and excellence in higher education : the decline of a liberal educational reform (1994)* [Équité et excellence dans l'enseignement supérieur : le déclin d'une réforme pédagogique libérale (1994)], il a publié *Knowledge and pedagogy : the sociology of Basil Bernstein (1995)* [Connaissances et pédagogie : la sociologie de Basil Bernstein (1995)], et copublié *Exploring society (1987)* [À la découverte de la société (1987)], *International handbook of educational reform (1992)* [Manuel international de la réforme pédagogique (1992)], *Implementing educational reform (1996)* [Mise en place de la réforme pédagogique (1996)], « *Schools of tomorrow* », *schools of today : what happened to progressive education (1999)* [« Les écoles de demain » les écoles d'aujourd'hui : où en est l'éducation nouvelle (1999)], *The encyclopedia of sociology of education* [L'encyclopédie de la sociologie de l'éducation] (à paraître en 2001), et *Founding mothers and others : women educational leaders during the progressive era* [Mères fondatrices et autres : les grandes pédagogues de l'ère nouvelle] (en cours d'impression, 2002). Il est coauteur de *Exploring education (1994, 2000)* [À la recherche de l'éducation (1994, 2000)].

Certaines parties de cet article sont adaptées de ceux de Sadovnik, 1991 et 1995 (voir références ci-après).

Références

- Arnot, M. 2001. « Bernstein's sociology of pedagogy : female dialogues and feminist elaborations » [Sociologie et pédagogie de Bernstein : dialogues féminins et élaborations féministes]. Dans : Weiler, K. (dir. publ.). *Feminist engagements: reading, resisting and revising male theorists in education and cultural studies*, chap. 6, New York, Routledge.
- Atkinson, P. 1981. *Bernstein's structuralism* [Le structuralisme de Bernstein]. *Educational analysis*, vol. 3, n° 1, p. 85-96.
- . 1985. *Language, structure and reproduction : an introduction to the sociology of Basil Bernstein* [Langage, structure et reproduction : une introduction à la sociologie de Basil Bernstein]. Londres, Methuen.
- Atkinson, P. ; Davies B. ; Delamont, S. 1995. *Discourse and reproduction : essays in honor of Basil Bernstein* [Discours et reproduction : essais en l'honneur de Basil Bernstein]. Cresskill, New Jersey, Hampton.
- Bernstein, B. 1958. *Some sociological determinants of perception : an inquiry into sub-cultural differences* [Quelques déterminants sociologiques de la perception : une enquête sur les différences subculturelles]. *British journal of sociology* (Londres), vol. 9, n° 1, p. 159-174.
- . 1960. *Language and social class : a research note* [Langage et classe sociale : note sur une recherche]. *British journal of sociology* (Londres), vol. 11, n° 3, p. 271-276.
- . 1961a. *Social structure, language and learning* [Structure sociale, langage et apprentissage]. *Educational research* (Londres), vol. 3, n° 3, p. 163-176.
- . 1961b. « Social class and linguistic development : a theory of social learning » [Classe sociale et développement linguistique : une théorie de l'apprentissage social]. Dans : Halsey, A. H. ; Floud, J. ; Anderson, C. A. (dir. publ.). *Education, economy and society*, p. 288-314. New York, Free Press.
- . 1962a. *Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence* [Codes linguistiques, phénomènes d'hésitation et intelligence]. *Language and speech* (Teddington, Royaume-Uni), vol. 5, n° 1, p. 31-46.
- . 1962b. *Social class, linguistic codes and grammatical elements* [Classes sociales, codes linguistiques et éléments grammaticaux]. *Language and speech* (Teddington, Royaume-Uni), vol. 5, n° 4, p. 221-240.
- . 1970. *Education cannot compensate for society* [L'éducation ne peut compenser la société]. *New society* (Londres), vol. 15, n° 387, p. 344-347.
- . 1973a. *Class, codes and control, vol. 1*. [Classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social]. Vol. 1. Londres, Routledge et Kegan Paul.
- . 1973b. *Class, codes and control, vol. 2* [Classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social]. Vol. 2. Londres, Routledge et Kegan Paul.
- . 1977. *Class, codes and control, vol. 3* [Classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social]. Vol. 3. Londres, Routledge et Kegan Paul.
- . 1990. *Class, codes and control, vol. 4* [Classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social, vol. 4 : la restructuration du discours pédagogique]. Londres, Routledge.
- . 1995. « A response » [Une réponse]. Dans : Sadovnik A. R. (dir. publ.). *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*, p. 385-424. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing.

- . 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* [Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique]. Londres, Taylor et Francis.
- Bernstein, B. ; Cook-Gumperz, J. 1973. « The coding grid, theory and operations » [Le barème des codes, théorie et fonctionnements]. Dans : J. Cook-Gumperz, (dir. publ.). *Social control and socialization: a study of social class differences in the language of maternal control*, p. 48-72. Londres, Routledge et Kegan Paul.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and symbolic power* [Langage et pouvoir symbolique]. Cambridge, Polity Press.
- Bowles, S. ; Gintis, H. 1976. *Schooling in capitalist America* [L'école dans l'Amérique capitaliste]. New York, Basic Books.
- Cook-Gumperz, J. (dir. publ.). 1973. *Social control and socialization: a study of social class differences in the language of maternal control* [Contrôle social et socialisation : une étude des différences de classes sociales dans le langage du contrôle maternel]. Londres, Routledge et Kegan Paul.
- Cox Donoso, C. 1986. *Continuity, conflict and change in state education in Chile: a study of the pedagogic projects of the Christian Democratic and the Popular Unity governments* [Continuité, conflit et changement dans l'éducation publique au Chili : une étude des projets pédagogiques des gouvernements démocrate chrétien et d'unité populaire]. *CORE* (Londres), vol. 10, n° 2.
- Danzig, A. 1995. « Applications and distortions of Basil Bernstein's code theory » [Applications et distorsions de la théorie des codes de Basil Bernstein]. Dans : Sadovnik, A. R. (dir. publ.). *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*, p. 145-170. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing.
- Diaz, M. 1984. *A model of pedagogic discourse with special application to Colombian primary education* [Un modèle de discours pédagogique spécialement appliqué à l'enseignement primaire en Colombie]. Thèse de doctorat non publiée, Université de Londres.
- . (dir. publ.). 1990. *La construccion social del discurso pedagogica* [La construction sociale du discours pédagogique]. Valle, Colombie, Prodic-Ei Griot.
- Harker, R. ; May, A. 1993. *Code and habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu* [Codes et habitus : comparaison entre Bernstein et Bourdieu]. *British journal of the sociology of education* (Londres), vol. 14, n° 2, p. 169-178.
- Holland, J. 1986. *Social class differences in adolescents' conception of the domestic and industrial division of labour* [Différences de classes sociales dans la conception de la division du travail domestique et industriel chez les adolescents]. *CORE* (Londres), vol. 10, n° 1.
- Hymes, D. 1995. « Bernstein and poetics » [Bernstein et la poétique]. Dans : Atkinson, P. ; Davies, B. ; Delamont, S. 1995 : *Discourse and reproduction: essays in honor of Basil Bernstein*, p. 1-24. Cresskill, New Jersey, Hampton Press.
- Jenkins, C. 1990. *The professional middle class and the origins of progressivism: a case study of the new educational fellowship, 1920-1950* [La classe moyenne professionnelle et l'origine du progressisme : étude de l'éducation nouvelle, 1920-1950]. *CORE* (Londres), vol. 14, n° 1.
- Karabel, J. ; Halsey, A. H. 1977. *Power and ideology in education* [Pouvoir et idéologie de l'éducation]. New York, Oxford UP.
- King, R. 1976. *Bernstein's sociology of the school: some propositions tested* [La sociologie de l'école chez Bernstein : quelques propositions mises à l'essai]. *British journal of sociology* (Londres), vol. 27, n° 4, p. 430-443.
- . 1981. *Bernstein's sociology of the school: some propositions tested* [La sociologie de l'école chez Bernstein : nouvelle mise à l'essai]. *British journal of sociology* (Londres), vol. 32, n° 2, p. 259-265.
- Morais, A. M. ; Peneda, D. ; Madeiros, A. 1991. La recontextualisation du discours pédagogique : influence des différentes méthodes pédagogiques sur les résultats des élèves en fonction de la classe, du sexe et de la race. Communication présentée à la Conférence internationale sur la sociologie de l'éducation, Université de Birmingham. Egalement disponible au département de l'éducation, faculté des sciences, Université de Lisbonne.
- Morais, A. M. *et al.* 1991. Règles de reconnaissance et de réalisation dans l'acquisition des sciences scolaires : contribution de l'acquis pédagogique et social des élèves. Communication présentée à la réunion annuelle de l'association nationale de recherche sur l'enseignement des sciences, Université du Wisconsin. Egalement disponible au département de l'éducation, faculté des sciences, Université de Lisbonne.
- . (dir. publ.). 2001. *Towards a sociology of pedagogy: the contributions of Basil Bernstein to research* [Vers une sociologie de la pédagogie : apports de Basil Bernstein à la recherche]. New York, Peter Lang.
- Neves, I. P. 1991. *Práticas pedagógicas diferenciais na família e suas implicações no (in)sucesso em ciências: fontes de continuidade e de descontinuidade entre os códigos da família e da escola* [Pratiques éducatives différentielles au sein de la famille et ses implications dans le succès (ou l'échec) des sciences : origines de la continuité et de la discontinuité entre les codes de la famille et de l'école]. Lisbonne, Université de Lisbonne. (Thèse de doctorat non publiée).
- Persell, C. H. 1977. *Education and inequality* [Education et inégalité]. New York, Free Press.

- Sadovnik, A. R. 1991. *Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: a structuralist approach* [Théorie de la méthode pédagogique de Basil Bernstein : une approche structuraliste]. *Sociology of education*, vol. 64, n° 1, p. 48-63.
- . (dir. publ.). 1995. *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein* [Connaissance et pédagogie : la sociologie de Basil Bernstein]. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing.
- Semel, S. F. 1995. « Basil Bernstein's theory of pedagogic practice and the history of American progressive education : three case studies » [Théorie de la méthode pédagogique de Basil Bernstein et historique de l'éducation nouvelle américaine : trois études de cas]. Dans : Sadovnik, A. R. (dir. publ.). *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*, p. 337-358. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing.
- Swartz, D. 1997. *Culture and power : the sociology of Pierre Bourdieu* [Culture et pouvoir : la sociologie de Pierre Bourdieu]. Chicago, University of Chicago Press.
- Tyler, W. 1984. *Organizational structure, factors and code : a methodological inquiry into Bernstein's theory of educational transmissions* [Structure organisationnelle, facteurs et codes : une étude méthodologique de la théorie de la transmission de l'éducation de Bernstein]. Thèse de doctorat non publiée, Université de Kent.
- Walford, G. 1995. « Classifications and framing in English public boarding schools » [Classifications et énoncés dans les pensionnats publics anglais]. Dans : Atkinson, P. ; Davies, B. ; Delamont, S. 1995. *Discourse and reproduction: essays in honor of Basil Bernstein*, p. 191-208. Cresskill, New Jersey, Hampton.
- Young, M. F. D. (dir. publ.). 1971. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* [Connaissance et contrôle : nouvelles orientations de la sociologie de l'éducation]. Londres, Collier-Macmillan.