

Basil Bernstein : vivre les frontières

Daniel Frandji, Philippe Vitale

► **To cite this version:**

Daniel Frandji, Philippe Vitale. Basil Bernstein : vivre les frontières. Actualité de Basil Bernstein, savoir, pédagogie et société, Presses universitaires de Rennes, 2008, Le sens social, 978-2-7535-0743-2. <halshs-01485196>

HAL Id: halshs-01485196

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01485196>

Submitted on 10 Mar 2017

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

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



Daniel Frandji et Philippe Vitale (dir.)

Savoirs, pédagogie et société

Actualité de la sociologie de Basil Bernstein

Table des Matières

Basil Bernstein : vivre les frontières (D. Frandji & P. Vitale)	4
I. « Héritages, rencontres, continuités, malentendus » _____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>	
La présence très actuelle de Basil Bernstein dans la sociologie française de l'éducation (R. Establet)	_____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>
Pourquoi Bernstein ? (B. Davies)	_____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>
II. Le social et le psychique : le débat interdisciplinaire _____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>	
Le message et la voix (J.-M. de Queiroz)	_____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>
Positionnement du sujet et discours dans la théorie de l'activité (H. Daniels)	_____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>
L'œuvre de Bernstein : une sociologie non déterministe, parce que non sociologiste (J.Y. Rochex)	_____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>
III. Le langage et les transformations du discours pédagogique _____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>	
Handicap linguistique, handicap social et handicap intellectuel (C. Grignon)	_____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>
Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école (E. Bautier)	_____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>
Gravité Sémantique et Apprentissage Segmenté. La question de la construction du savoir et de la création de détenteurs de savoir (K. Maton)	_____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>
III. Classification et cadrage : refonte et permanence des curricula _____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>	
La recontextualisation à l'épreuve de la sociologie empirique des curricula : éléments de recherche sur la « régionalisation du savoir » (S. Stavrou)	_____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>
Analyse sociologique des discours pédagogiques. Application au cas de la politique éducative en Belgique francophone (E. Mangez & C. Mangez)	_____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>
Recontextualisation des savoirs savants et action d'apprentissage : le cas d'une traduction des programmes de français dans l'écriture d'un conte en 6^{ème}. (N. Pandraud)	_____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>
Textes éducatifs et contextes favorisant l'apprentissage. Optimisation d'un modèle de pratique pédagogique (A. Morais & I. Neves)	_____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>
V. Traverses épistémologiques _____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>	
La tension essentielle : essai sur la sociologie du savoir (J. Muller)	_____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>
Lire Basil Bernstein. Un point de vue d'épistémologie sociologique (N. Ramognino)	_____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>
Bibliographie générale	_____ <i>Erreur ! Signet non défini.</i>

Basil Bernstein : vivre les frontières

«... La métaphore tacite opérant dans mon cas est la « frontière » (intérieur / extérieur, intimité/distance, ici/là, près/loin, nous/eux). La métaphorisation essentielle *est ce que la frontière signifie* : elle condense le passé mais sans lui servir de relais, elle est plutôt une tension entre le passé et les futurs possibles. La frontière n'est pas gravée comme sur une plaque de cuivre, elle n'est pas non plus aussi éphémère que si elle était construite sur des sables mouvants, et souvent elle permet plus qu'elle ne limite » (Bernstein, 2007 : 5)

C'est à l'occasion de la traduction française et de la publication du dernier ouvrage de Basil Bernstein (1924-2000), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité* (2007), œuvre-bilan d'une vie de recherche en sociologie, qu'un colloque international s'est tenu à Lyon, du 31 mai au 2 juin 2007, grâce aux soutiens de plusieurs institutions et de personnes motivées que nous souhaitons de nouveau remercier dans ce préambule¹.

Intitulé « Enjeux sociaux, savoirs, langage et pédagogie : actualité et fécondité de l'œuvre de Basil Bernstein », ce colloque s'est voulu une discussion des théories et des recherches menées autour et, au-delà, des travaux du sociologue plutôt qu'un *in memoriam* exégétique. Riche des contributions de chercheurs des quatre coins du monde (Afrique du Sud, Angleterre, Australie, Belgique, France, Portugal...), cette rencontre nous est apparue heuristique, éclairant en ce sens la contemporanéité de la question de la transmission pédagogique des connaissances et des savoirs. Cet intérêt ne semble pas concerner seulement l'École mais l'ensemble des institutions et des relations humaines, pas uniquement la sociologie mais l'ensemble des sciences sociales. A lire Bernstein, la transmission pédagogique des connaissances et des savoirs intéresse d'ailleurs la démocratie en général et, en particulier, le droit pour chaque individu d'avoir les moyens de vivre dans ce monde, d'acquérir une compréhension plus critique, d'y participer et de pouvoir considérer de nouveaux possibles. Ainsi, l'enjeu soulevé par Bernstein est finalement celui du « vivre ensemble » pour les « petits d'homme » dans nos sociétés dites de « connaissance » au sein

¹ Le colloque a été organisé par le Centre Alain Savary de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP, Lyon), en partenariat avec le groupe de recherche ESCOL-ESSI (Université Paris VIII), l'IUFM de Lyon, le Laboratoire Méditerranéen de sociologie (LAMES-MMSH, Aix-en-Provence), le réseau de Recherches, sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les apprentissages (RESEIDA). Un appui précieux pour la coordination de ce colloque a été apporté par Elisabeth Bautier (Escol, Paris VIII), Jean-Manuel de Queiroz (Université de Rennes 2), Nicole Ramognino (LAMES, Université de Provence), et Jean-Yves Rochex (Escol, Paris VIII). En plus des différents contributeurs ayant accepté de livrer et de développer leurs textes pour cet ouvrage, le colloque avait été animé par d'autres chercheurs qui ont permis de renforcer la réflexion collective : Régis Bernard (IUFM de Lyon), Anne-Marie Chartier (INRP, Lyon), Christian Maroy (UCL, Belgique), Sally Power (*Cardiff School of social sciences, pays de Galles*), Gella Skoura (Université d'Athènes), Sylvie Wharton (IUFM de la Réunion). Enfin, tous nos remerciements vont à Ginette Ramognino-Le Déroff, qui a assuré la traduction des textes anglais ici publiés et à Constance De Gourcy pour sa lecture du manuscrit.

desquelles le contrôle symbolique, la production et la reproduction sociale sont plus que jamais synonymes de pouvoir et de contrôle.

Pour des raisons diverses (voir les contributions de B. Davies et de R. Establet), l'œuvre de Bernstein n'a pas reçu le même accueil selon les pays et les périodes. Si on laisse de côté les incompréhensions, les simplifications et les mésusages idéologiques et politiques de sa théorie des codes du langage, force est de constater que le champ universitaire français ne connaît encore pas grand-chose des travaux de Bernstein mais continue, dans une sorte de *modus vivendi*, à bouder son apport considérable à la sociologie et aux sciences sociales ou, au mieux, à se référer à des travaux des années 1960 que l'auteur n'a cessé de réviser tout au long de sa vie.

Les contributions ici réunies permettront sans doute, chacune à leur manière, dans le débat épistémologique comme à partir de l'enquête empirique, de bien mieux cerner les contours de cette théorie complexe, ses apports, ses limites, ses points de tension ou de travail en devenir. Le talent et la clarté avec lesquelles certaines de ces contributions parviennent à argumenter les cohérences et la singularité de cette œuvre difficilement appréhendable dans sa totalité pourraient d'ailleurs même rendre inutile toute tentative d'introduction en ce sens ! L'approfondissement peut s'effectuer dans la lecture des textes de Bernstein, et dans la poursuite du travail empirique mettant à l'épreuve ses modèles. Nous commencerons donc simplement par rappeler trois des enjeux ressortant de la lecture de cette œuvre et qui nous ont paru justifier la publication de cet ouvrage.

Le premier est relatif à son ambition, celle de la constitution d'une théorie de l'éducation, et de la pédagogie (au sens large, et peu habituel, que Bernstein donne à ce terme²), ou comme elle se présente aussi « du contrôle symbolique, de la production, de la reproduction et du changement culturel ». Il s'agit d'une théorie sociologique soucieuse de décrire, questionner et articuler les relations dynamiques s'établissant entre l'école, la famille, le langage, les curricula et la pédagogie, les relations de classes, l'État, le travail. Dès les années 1970, cette théorisation est reconnue comme faisant éclater des limites conventionnelles de la sociologie, de la psychologie et de la linguistique : toutes disciplines dont les apports paraissent devoir être intégrés et révisés en ce sens³. Elle est en permanence soucieuse d'articuler les niveaux « micro » et « macro » (d'où, d'ailleurs, des développements surprenants associant analyses de formes langagières et de données d'enquêtes expérimentales sur des situations interactives, éléments d'histoire des *curricula* et des pratiques scolaires, réflexions sur les rapports entre classes sociales et sur les formes de division du travail dans les sociétés modernes...). Des articulations ainsi initiées sont depuis relayées avec profit par d'autres équipes de recherche, dont nous verrons quelques expressions dans cet ouvrage. Mais la rareté de ce type de théorisation d'ensemble requerrait déjà qu'on s'y arrête. Cette rareté est d'abord bien sûr à mettre en relation avec la haute difficulté de la tâche ainsi engagée. Elle vient ensuite de ce que Bernstein nomme la « régionalisation des savoirs », mode actuel de réponse à la pression

² « Il doit être bien clair que le concept de pratique pédagogique tel que je l'entends ne se limite pas aux relations en milieu scolaire. Par pratiques pédagogiques, j'entends non seulement celles qui ont cours dans les écoles, mais aussi les relations entre docteur et patient, entre psychiatres et soi-disant malades mentaux, entre architectes et urbanistes. En d'autres termes, la notion de pratique pédagogique (ou de pédagogie, note DF et PV), telle que je l'utiliserai pose la pratique pédagogique comme un contexte social fondamental à travers lequel s'exerce la reproduction-production culturelle. À partir de cette définition assez large, les modèles de description que je vais essayer de créer ont nécessairement une certaine généralité afin de pouvoir répondre à la différenciation des instances de reproduction culturelle.» (Bernstein, 2007 : 25)

³ Comme l'argumentait notamment J.-C. Chamborédon dans la préface à l'édition française de *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Editions de Minuit, 1975

pour le développement de la recherche et du débat interdisciplinaire. Elle émane enfin de la confrontation entre la visée instrumentale et les crispations disciplinaires, identitaires ou académiques que cette pression tend à générer à son tour (voir la contribution de S. Stavrou sur les enjeux de la régionalisation des savoirs dans le dispositif universitaire européen).

Le fait que cette recherche, tout en ayant ces caractéristiques, se réclame toujours de la sociologie et de son ambition critique, ne pouvait bien sûr aussi que nous intéresser. Si elle n'a jamais vraiment été acceptée dans le débat éducatif et social⁴, la sociologie semble être aujourd'hui soumise à de multiples attaques. Avec toutes les bonnes raisons du monde bien sûr, et notamment, du monde éducatif et politique ; mais des bonnes raisons qui laissent s'installer de multiples et nouvelles essentialisations l'empêchant de développer ses propres potentialités démocratiques. Or, pour nous, le second, mais en fait principal intérêt de l'œuvre de Bernstein se joue justement dans sa capacité à réviser des positionnements sociologiques ordinaires. Le questionnement de Bernstein est héritier de la tradition sociologique « classique », et notamment dans son versant français, durkheimien : son questionnement générique est celui des conditions de possibilité de l'ordre social. Mais l'œuvre produite *in fine* est une théorie de l'action et de la pratique sociale : les conditions de possibilité de l'ordre social et du changement. A ce titre, son travail participe pleinement de la transformation paradigmatique se cherchant dans les sciences sociales de la seconde moitié du XX^e siècle : dépassement du holisme et de l'individualisme, recherche d'un niveau « méso » épistémologique et empirique, rupture avec le fonctionnalisme et le structuralisme, attention portée aux régularités normatives informant l'action, insistance sur les procédures de construction et de reconstruction des identités individuelles ou collectives. Les tournants langagiers et pragmatiques sont intégrés d'une façon originale. Histoire, formes de solidarités ou rapports sociaux de classe, sont des acteurs importants de la sociologie bernsteinienne, mais dont l'effort est justement de saisir en quoi et comment ils sont acteurs, de saisir les opérateurs jouant leur agencement, reproduction, ou transformation en tant qu'activité pédagogique. Car ce qui est refusé par l'auteur, et qui génère une dynamique de son œuvre, c'est le modèle des théories de la socialisation reposant au bout du compte « sur une sorte de processus mystique d'intériorisation, de valeurs, de rôles et de dispositions » (Bernstein, 2007 : 139). C'est ce qui est refusé, ou plutôt c'est ce qui est précisément remis sur le chantier de la réflexion théorique et de l'analyse empirique. Le positionnement sociologique, jamais renié par l'auteur, s'en trouve consolidé, et plus manifestement qu'ailleurs encore, c'est bien dans le champ de la sociologie de l'éducation que le tournant paradigmatique est attendu, la contribution décisive de Bernstein consistant à apporter une théorie de l'observation interne de la pratique sociale pédagogique à la théorie de la reproduction. L'enjeu est clairement ici d'ouvrir le champ des possibles de l'action (voir notamment sur ces points les contributions et discussions critiques de H. Daniels, J.-M. de Queiroz, J. Muller, N. Ramognino et J.-Y. Rochex).

Le programme de recherche et la théorie de l'auteur ont été l'objet de constantes reformulations depuis le début des années 1960. Ses premiers travaux (voir notamment les études réunies dans *Langage et classes sociales*) portent avant tout sur le langage dans une perspective sociolinguistique. La question clef est alors de comprendre comment se produisent les inégalités scolaires statistiquement observées. Celles-ci sont rapportées aux contraintes réglementant le discours dans les différents groupes sociaux et à l'école. Mais,

⁴ La réalité est bien entendu plus complexe, car il est certain que bien des questionnements et résultats de la sociologie de l'éducation ont été retraduits et se sont installés dans le débat ordinaire, mais soit sous une forme invisibilisée, soit réappropriée dans la logique des justifications du fonctionnement socialement sélectif et privilégiant. (Frاندji, 1999).

nous le verrons, Bernstein a progressivement étendu son domaine d'investigation empirique au procès social d'apprentissage dans son ensemble, intégrant l'élaboration des curricula, leur reconfiguration en situation dans la salle de classe, les formes d'organisation, les méthodes d'apprentissage, les formes d'évaluation etc. dans le faire investigué, jusqu'à la formulation d'un modèle d'analyse de grande ampleur. Dans ses derniers travaux, l'auteur formule ainsi une révision des élaborations jusqu'alors engagées en sociologie de l'éducation. Celles-ci, notamment les théories de la reproduction, de la résistance culturelle et de la pédagogie critique, formulent au mieux un « diagnostic de la pathologie » de l'école, précise ainsi Bernstein : ce sont des théories qui requièrent une « théorie de la description ». De fait, ces théories posent problème en ce qu'elles dénoncent le maintien d'inégalités sociales ou la perpétuation de rapports de domination sans analyse de ce qui permet au pouvoir d'être ainsi relayé, et sans reconstruction de ce que ces phénomènes viennent altérer ou empêcher. Ces théories « sont incapables de fournir des principes puissants de description des instances pédagogiques, de leurs discours et de leurs pratiques » (2007 : 26). Et s'il en est ainsi, « *c'est parce qu'elles considèrent l'éducation comme le vecteur de relations de pouvoir externes à l'éducation. De ce point de vue, le discours pédagogique devient le vecteur de quelque chose d'autre que lui-même. Il est le vecteur de relations de pouvoir externes à l'école, le vecteur de schémas de dominance par rapport à la classe sociale au patriarcat, à la race.* » (*Ibid.*, 26).

L'ouvrage *Pédagogie, contrôle symbolique et identité* (2007) s'ouvre ainsi sur la formulation d'un ensemble de droits pédagogiques visant à mesurer la démocratie dans l'éducation et à fournir des principes d'analyse de l'école. L'inscription de cette sociologie dans la théorie critique est une évidence, l'auteur argumentant l'obligation d'analyser les « biais sociaux de l'éducation », ces biais pouvant aboutir « à tarir les sources mêmes de l'affirmation de soi, de la motivation et de l'imagination et constituant ainsi une « menace culturelle et économique pour la démocratie » (*Ibid.*, 13). Mais ces biais sont inscrits profondément dans la structure même des processus de transmission et d'acquisition du système éducatif et de leurs hypothèses. Et c'est de cela qu'il faut prioritairement traiter. Ce qui doit être au cœur de l'analyse, « *c'est l'explication de la logique interne du discours pédagogique et de ses pratiques. Si nous voulons savoir comment les processus pédagogiques façonnent la conscience de manière différenciée, je ne vois pas comment nous pouvons y parvenir sans nous donner les moyens d'analyser les formes de la communication qui y contribuent. Je m'intéresserai surtout à l'analyse de la manière dont le texte pédagogique a été construit, aux règles de sa construction, de sa circulation, de sa contextualisation, de son acquisition et de son changement* » (*Ibid.*, 26-27).

La prise de distance en ce domaine ne renvoie donc pas à un positionnement normatif, au sens idéaliste ou idéologique du terme (la reconnaissance par Bernstein de l'enjeu éducatif par-delà ses formes de réalisation, par-delà le relativisme ou le « dominocentrisme » clôturant l'analyse critique, pour reprendre l'expression de Grignon et de Passeron (1989). Elle sous-tend un positionnement ontologique d'où découle un problème épistémologique, et un programme de travail de nature méthodologique : le réel observable (objectif et subjectif, individuel et collectif, les régularités sociales), n'épuise pas la réalité et ses possibles. Il convient de construire un cadre d'analyse permettant de rendre compte de la genèse de ce réel observable et de la possibilité de faits non réalisés. L'enjeu est clairement celui d'une théorie de l'activité et de la pratique sociale⁵. L'essentiel du travail à accomplir est de l'ordre de la

⁵ Nous hésitons à n'utiliser que le seul terme de « théorie de la pratique » dans la mesure où, notamment pour le lecteur francophone, ce terme peut-être uniquement entendu au sens où il est défini par P. Bourdieu. La notion de théorie de l'activité ou des activités pédagogiques, voire d'une théorie de l'action située (mais non seulement

production d'un outil méthodologique. Il consiste en l'élaboration d'un langage de description susceptible de saisir ce « faire social » et ses possibles alternatifs :

« En résumé, comment le pouvoir et le contrôle se traduisent-ils en principes de communication, et comment ces principes de communication régulent-ils de façon différenciée des formes de conscience compte tenu de leur reproduction et de leurs possibilités de changement ? (...) « Mon travail portera surtout sur la possibilité de fournir et de créer des modèles, susceptibles de générer des descriptions spécifiques. » (Ibid., 26-27)

Tout en ayant livré de magistrales argumentations de ce programme de recherche, puisant et livrant bataille pour le défendre au cœur du corpus international des sciences sociales modernes et contemporaines, l'auteur a ainsi largement contribué aux premiers pans de sa réalisation. Les concepts de « pédagogie visible et invisible », de « texte privilégiant », de « classification et cadrage », de « règles de reconnaissance et de réalisation », de discours « horizontal et vertical », « régulateur et instructeur » et bien d'autres nourrissent amplement déjà le langage de description. Ce langage nous livre des opérateurs de traduction entre les rapports sociaux et la pratique pédagogique, les liens de continuité ou de discontinuités entre l'extérieur et l'intérieur de l'école, les rapports de pouvoir et le discours pédagogique, le savoir et les classes sociales, les identités et les formes sociales globales installées ou en gestation.

Il était donc temps de faire le point sur la portée des états d'avancement de ce programme de recherche, sur ce que l'on connaît du discours pédagogique et de ses transformations, sur l'avancée de la « théorie descriptive » et, en conséquence, sur les éléments de sortie du simple diagnostic de la « reproduction », du « contrôle social », des inégalités, de la différenciation et de l'exclusion scolaires, etc. (voir, entre autres, les contributions d'E. Bautier, E. et C. Mangez, K. Maton, A. Morais et I. Neves, N. Pandraud). Il était temps, et sans doute aussi nécessaire, car la réalité sociale qui se présente devant nous, en ce début de XXI^e siècle ne semble guère prête à opérationnaliser ses autres possibles en matière de transmission des savoirs. Ce qu'écrivait Bernstein, dès les années 1960, à propos de l'analyse de la différence de succès scolaire conserve toute son actualité : la façon même dont la recherche est menée tend surtout à confirmer, si ce n'est justifier « *les présupposés sur lesquels reposent l'organisation, la transmission et l'évaluation du savoir par l'école (...). En définitive, nous ne répondons pas à la question première : "Quelles sont les possibilités de changement dans les institutions scolaires, dans leur forme actuelle ?". Déployer beaucoup d'activités ne signifie pas nécessairement agir* » (Bernstein, 1975b).

L'auteur développait ainsi sa critique des politiques de compensation s'installant alors sous ses yeux, et des théories déficitaristes les justifiant, théories contribuant à « détourner l'attention de l'organisation interne de l'école » et ainsi de ses possibilités de changement démocratique. Mais la réflexion ne s'y est pas arrêtée. Et d'ailleurs, s'il nous faut encore justifier l'intérêt que représente pour nous son travail, c'est dans sa capacité à saisir les orientations du monde. Dès les années 1960, la question sociale était celle des inégalités sociales d'éducation ; des inégalités, ou comme il l'écrivait lui-même non sans quelque ironie dans l'un de ses premiers articles (1961), le problème du « gaspillage du potentiel éducatif de la classe ouvrière ». Le projet politique en Angleterre comme plus tard ailleurs, dans la dynamique du *welfare state*, était celui de l'installation de la *comprehensive school*, au nom de l'égalité des chances mais aussi les premières limites au projet de démocratisation de

interactionniste) pourrait donc aussi être utilisée, et l'est d'ailleurs par certains des contributeurs dans cet ouvrage.

l'enseignement sous la forme des nouvelles dynamiques différenciatrices du curriculum. Dans son dernier ouvrage, la question est donc celle de « l'atteinte aux droits pédagogiques ». Bernstein nous alerte sur les transformations du *discours pédagogique* qui se déploient désormais dans les nouvelles orientations des politiques scolaires en rapport à l'installation de ce que l'on nomme le capitalisme transitionnel marqué par le *court-termisme*. Le sociologue a été un observateur privilégié des réformes éducatives anglaises engagées d'abord sous l'ère Thatcher. L'importante révision de son dernier ouvrage, peu avant son décès, en 2000, confère toute intelligibilité au principe du *new public management* qu'il voyait s'installer sous l'impulsion du *New labour government*, et l'intégration du curriculum dans une « culture de compétition entrepreneuriale » (2007 : 103-106). Il insiste sur les nouvelles conceptions des élèves et de l'apprentissage, si ce n'est même du concept de savoir et d'éducation informant de la sorte aussi bien les nouveaux référents des politiques éducatives internationales, les pratiques scolaires ordinaires que les connaissances savantes souhaitant les analyser. Bernstein s'inquiète ainsi tout autant de la domination d'un modèle idéaliste de compétence au « parfum émancipateur », nourri par les sciences sociales des années 1970 (« il n'existe pas de déficit, seulement des différences »), que de l'installation d'un nouveau *modèle de performance générique* au nom d'un principe de reconvertibilité, et d'un *life long learning*, « d'une formation tout au long de la vie » demeurant pourtant bien improbable (comme y insistera K. Maton dans ce volume). L'analyse est ainsi aujourd'hui plus que d'actualité, permettant de nourrir le débat des transformations curriculaires en cours dans l'enseignement primaire et secondaire, comme dans l'enseignement supérieur. Celles-ci mettent en jeu une transformation des identités pédagogiques à construire, de *l'introjection* de la connaissance (centrée sur le contrôle social qui s'exerce sur la formation de la conscience) à la *projection* (centrée sur la valeur instrumentale du produit dans l'économie). Les modes introjetés peuvent être narcissiques, hiérarchiques et élitistes, les modes projetés érodent une base collective et remplacent les vocations et dévouements internes par des instrumentalismes à court terme. Si ces transformations s'établissent au nom d'une société de la connaissance, et si elles n'effacent pas la possibilité du changement, elles laissent percevoir une logique de divorce entre « celui qui sait » et « ce qui est su », scénario, écrit Bernstein, d'une nouvelle rupture sociétale majeure se dessinant sous nos yeux :

« Le savoir est séparé des personnes, de leur investissement, de leurs choix personnels. Ceux-ci deviennent des obstacles, des restrictions au libre écoulement du savoir et introduisent des déformations dans le fonctionnement du marché symbolique. Déplacer le savoir ou même le créer ne devrait pas être plus difficile que de déplacer ou réguler l'argent. Le savoir, après presque un millénaire est séparé de l'intérieur et littéralement déshumanisé. Une fois que le savoir est déplacé de l'intériorité, de l'investissement personnel, de la structure profonde de soi, alors les gens peuvent être déplacés, remplacés les uns par les autres et exclus du marché. » (Ibid., 136)

Quarante années de recherches, de lectures théoriques et épistémologiques des plus abstraites aux enquêtes les plus empiriques, ne lui ont jamais fait quitter l'actualité du monde social et politique au nom de l'installation de la démocratie dans l'éducation. Vivre les frontières n'est finalement pas qu'une option théorique : c'est l'« ontologie du vivant » de Bernstein.

I. Construction d'un parcours et d'une œuvre

« Signaler la méconnaissance », écrivait Bernstein, « ne nécessite que quelques lignes, mais la décrire en demande beaucoup plus » (2007, 255). N'ayant pas l'ambition ni même le désir

d'attiser la reconnaissance de Bernstein dont l'œuvre se suffit à elle-même, nous nous proposons de brosser ici quelques chemins de traverses de ce sociologue qui permettront peut-être de mieux saisir son parcours jalonné de passages de frontières et de révisions successives de ces mêmes transitions. Point de contradiction, en ce sens, avec notre souhait de nous prémunir de toute tentation exégétique. La biographie d'un auteur, quand elle ne succombe pas aux biais soulignés par Jean-Claude Passeron (1991), révèle bien des éléments sociologiques (contexte à l'entrée dans la « carrière », environnements social, intellectuel, politique d'un auteur etc.) précieux pour la compréhension d'une œuvre. Nous espérons tout au moins, *in fine*, que le lecteur connaîtra un peu mieux la genèse de la sociologie de Bernstein, ses révisions successives, et prendra toute la mesure du caractère heuristique de « *Pédagogie, contrôle symbolique et identité* » et des ouvertures fécondes proposées par les contributions des chercheurs qui nous font l'honneur de composer cet ouvrage.

L'invisibilité

L'itinéraire de Basil Bernstein pourrait constituer à lui seul un roman à la Camus (que Bernstein appréciait d'ailleurs) ou un film, certainement à la tonalité d'un Ken Loach, tant sa vie mouvementée et pourtant bien réelle n'a eu de cesse de tenter de franchir les frontières sociales, politiques, géographiques, économiques, générationnelles, disciplinaires langagières, religieuses...

Né dans les années 1920 de parents immigrés juifs dans un quartier populaire de l'East-End de Londres, Basil Bernstein connaît très tôt le monde ouvrier et les classes de relégation dans une école qui le destine à l'apprentissage. La Seconde Guerre Mondiale le conduit, toutefois, à traverser une première frontière puisqu'il décide de quitter son destin de menuisier et de s'engager dans la Royal Air Force. Il participe ainsi au bombardement des troupes nazies en Afrique du Nord. A la fin de la guerre, il commence par travailler en tant que formateur-résident dans un centre d'aide sociale pour des immigrants défavorisés de l'East London où il côtoie au quotidien de jeunes garçons juifs issus de familles qui pratiquent un judaïsme orthodoxe au sein d'une institution qui prône et tente d'imposer un judaïsme réformé. Les tensions et les régulations au sein de l'institution sont nombreuses et riches de sens pour le sociologue en devenir :

« [...] Le centre d'aide social m'a familiarisé avec les questions d'inter-relations entre la classe sociale et les croyances religieuses dans le contexte d'un groupe culturel apparemment distinct et homogène. J'étais à la fois fasciné et perturbé par le processus de transmission des valeurs et des normes de conduites du centre social [...] Cette expérience, plus que tout autre, a eu une profonde influence sur ma vie. Cela m'a permis de concentrer et de rendre plus explicite l'intérêt que je pense toujours avoir eu concernant la structure et le processus de la transmission culturelle ». (Bernstein, 1971a)⁶

Cette période, genèse de sa réflexion sur les classes sociales, la pédagogie, la culture et la religion, lui permet de franchir une seconde frontière et d'envisager de préciser ses intuitions à la *London School of Economics* où il obtient un diplôme de « Master » en sociologie. L'absence de bourse et les difficultés à conjuguer études et petits boulots incitent Bernstein à passer, en 1954, un certificat d'enseignement qu'il obtient et qui le conduit au professorat dans un collège accueillant un public que l'on nommerait aujourd'hui « salarié » ou en

⁶ Cette citation, extraite de « Class, codes and control, Theoretical Studies Towards a Sociology of Language », p. 2-3, est notre traduction. L'introduction, dont est issue cette citation, est en effet absente de l'édition française.

« formation ». Employés de poste, des docks, ou de l'industrie, ces stagiaires semblent rétifs à tout savoir théorique. Or, l'anglais, les mathématiques, la mécanique, la biologie, l'éducation physique sont autant de cours confiés à Bernstein par un directeur de collège friand des innovations pédagogiques qui courent dans cet après-guerre. Face à ces stagiaires d'origine populaire qui s'ennuient dans ses cours, Bernstein refuse le fatalisme comme le misérabilisme et tente des expériences pédagogiques pour révéler l'importance des savoirs qu'ils ont acquis à l'*extérieur* de l'école pour l'apprentissage de nouvelles connaissances à l'*intérieur* de l'institution scolaire. Un exercice de déconstruction d'une chanson de Bob Dylan, fort apprécié par ses étudiants, produit un déclic chez le jeune enseignant : l'apprentissage et les classes sociales, le langage et ses implicites, le contenu et le contexte, le réel et le symbolique sont autant de thèmes à investir pour quiconque souhaite améliorer le potentiel de chaque individu.

L'ouverture

Fort d'une intuition sur l'apprentissage, Bernstein commence, dès 1956, par lire Sapir, puis Cassirer, et découvre les travaux de Strauss et de Schatzman. Les enquêtes de ces derniers sur le langage des ouvriers confortent Bernstein sur l'importance d'une recherche qui conjuguerait « observation de la salle de classe » et « analyse du langage des élèves provenant de différentes classes sociales » (1971a). La lecture des rares textes traduits à cette époque de Luria et de Vygotski parachèvent les références théoriques d'une enquête que Bernstein se décide à mener dans le cadre d'un diplôme de troisième cycle à la *London School of Economics*. Ses premières observations et l'analyse du langage des élèves au sein de l'institution scolaire donnent lieu, en 1960, à la publication de l'article « *Langage et classes sociales* » dans le *British journal of Sociology*. Pour autant, Bernstein perçoit ses limites dans l'analyse du langage des élèves et ne trouvant pas de réponses dans les travaux des sociologues, il décide de s'inscrire à un troisième cycle de linguistique à l'*University college* de Londres. Là, il fait la rencontre décisive de Frieda Goldman-Eisler, psycholinguiste, qui lui ouvre les portes de la recherche, des laboratoires et des grands auteurs et théories de la linguistique, de la phonétique et de la psychologie du langage. Une bourse de recherche lui permet, en 1961, d'accéder au statut d'assistant-chercheur. Sa recension de l'ouvrage de Iona et Peter Opie, *The lore and language of schoolchildrens* (1959), enquête sur l'activité « non académique » des élèves tendant à poser comme hypothèse, que tous les enfants sont compétents et intelligents mais avec des registres langagiers différents, invite Bernstein à s'approprier la théorie du neurologue John Hughlings Jackson sur les codes du langage pour mettre à l'épreuve les résultats des Opie. En 1962, la publication de deux articles sur le langage (1962a et 1962b), illustre déjà le socle de sa sociologie : les dimensions langagières, cognitives et symboliques sont inter-reliées à un contexte et à une structure sociale. Trois ans plus tard, « *A socio-linguistic approach to social learning* » (1965) présente un développement de sa théorie des codes sociolinguistiques, qui distingue deux registres langagiers, *restreint* et *élaboré*, registres en interactions, contextualisés, mais indissociables. Loin d'une lecture misérabiliste et/ou culturaliste, par ces deux codes qui opposent un usage du langage élaboré propre aux classes sociales supérieures et un usage caractéristique du bas de l'échelle sociale, Bernstein propose une approche relationnelle du langage, du symbolique et du cognitif, de l'expression et du contexte, du contrôle et du pouvoir qui s'exercent sur un individu, un groupe et une classe sociale dans l'apprentissage, la production langagière et l'horizon des possibles.

La famille, en tant qu'instance de socialisation, joue un rôle fondamental dans les codes mais, dans la lignée de la seconde école durkheimienne, bien que le concept de « solidarité » occupe une place essentielle dans son œuvre, Bernstein ne s'arrête pas à l'analyse de la structure

(langagière, familiale, institutionnelle, sociale...), le « *between* », mais tente d'analyser le lien entre la structure, le groupe et l'individu, le langage et le cognitif, le social et le symbolique, l'activité, le « *within* ».

Son allocation de recherche arrivant à son terme, Bernstein court les contrats. Son projet d'enquête sur les registres langagiers dans l'espace domestique d'enfants de milieux sociaux hétérogènes lui étant refusé car déclaré « trop académique » (!), Bernstein accepte, à contrecœur, car béotien, un contrat sur l'étude de l'apprentissage du langage des jeunes enfants, en crèche, issus des classes moyennes et ouvrières. En 1963, l'enquête commence et Bernstein est recruté en tant que « *senior lecturer* » en sociologie de l'éducation à l'Institut d'Education de Londres.

L'entrée

De 1964 à 1968, la conjugaison de l'enseignement et de la recherche dans les crèches de l'Est de Londres conduit Bernstein à préciser son modèle des codes. Son hypothèse d'alors est que les codes restreints et élaborés (contrairement d'ailleurs à ce qui lui sera reproché plus tard, par des lectures populistes) ne sont pas immanents à l'individu, à sa classe sociale, à son genre, mais que le symbolique, le cognitif et le langagier varient en fonction des contextes : « *des interlocuteurs qui ont accès à un code élaboré peuvent, sous certaines conditions, produire des variations langagières restreintes* ». (Bernstein, 1971a :12)⁷

Reconnaître la pluralité des registres langagiers au sein des différentes classes sociales oblige Bernstein à montrer comment les codes sont générés, reproduits et transformés au niveau le plus macrosociologique de la société et des institutions et comment ces mêmes codes sont générés, reproduits et transformés au niveau le plus microsociologique de la famille et de la salle de classe. Le contexte devient ainsi capital puisqu'il inaugure une sociologie relationnelle, intégrant la dimension pragmatique de l'apprentissage, qui se refuse à tout déterminisme et à tout naturalisme. La reconnaissance des logiques des règles d'expression différentes, selon les contextes, des individus n'est pas synonyme de différences d'aptitude. Que les usages restreints soient plutôt le fait des couches populaires n'est pas contradictoire avec cette approche relationnelle et non déterministe. Le pouvoir et le contrôle agissent toujours relationnellement et contextuellement sur le symbolique, le langagier et le cognitif. Point de substantialisme dans ses premiers travaux, mais un réel souci de penser la relation entre l'usage de la langue et les contraintes contextuelles qui pèsent, différemment selon les rapports sociaux, sur le cognitif, le symbolique et le « self », le « moi sociologique », ce qu'il qualifiera plus tard d'« identité ». La production de l'ordre social met sans doute en jeu ce que les sociologues appellent la socialisation, dont l'éducation, via la famille, l'école, la pédagogie... Mais l'analyse de cette production ne s'arrête pas dans ces premiers travaux à l'identification d'un « habitus » ou à la rapide affirmation, « d'une sorte de processus mystique » d'intériorisation-extériorisation de valeurs, de rôles, de dispositions (d'autant plus affirmé, que jamais décrit, et qui tend à interrompre toute autre investigation au titre de concept explicatif). L'approche de Bernstein s'attache bien plutôt à faire éclater les boîtes noires constituées par de tels concepts tout en s'intéressant à la production d'un ordre symbolique et cognitif médiatisé par le langage et pouvant s'observer dans les pratiques des hommes et des femmes quels que soient leur classe sociale, leur genre, leur diplôme, leur religion... Déjà, dès cette époque, se dessine ainsi la rupture de la pensée bernsteinienne avec les paradigmes sociologiques de la classification et du classement au profit d'une théorie de

⁷ [Notre traduction]

l'activité et d'une pensée dynamique du social soucieuse de dé-essentialiser le réel-réalisé. Le social, comme l'éducation est action. Comment les processus pédagogiques façonnent-ils la conscience de manière différenciée ?

La rencontre avec les linguistes Ruqaiya Hasan et Michael Halliday permet à Bernstein d'approfondir le concept d'*implicite* inhérent à toute forme de langage mais variant fortement selon qu'il soit *dépendant* ou *indépendant* du *contexte*. Liées à sa théorie de l'ordre symbolique, ces ouvertures linguistiques encouragent Bernstein à multiplier les enquêtes auprès des enfants et de leurs parents en se focalisant de plus en plus, à partir de 1969, sur l'école comme espace exemplaire d'apprentissage, de reproduction culturelle et de contrôle symbolique. Toujours dans la veine durkheimienne, le *curriculum*, *i.e.* les contenus d'enseignement et les cursus scolaires, leur mode de structuration, de transmission et de circulation, comme la salle de classe, devient son objet privilégié. Ses articles « *On the curriculum* » (1969) et « *On the classification and framing of educational knowledge* » deviendront, plus tard, des « classiques » pour les sociologues des curricula avec le développement des concepts de *classification* et de *cadre*, couronnés par les « *codes du savoir scolaire* », série⁸ et intégré. Toute espèce de délimitation, de frontière, qu'elle soit visible ou invisible, implicite ou explicite, dépendante ou indépendante du contexte, suppose et accompagne des rapports de pouvoir sur les élèves, pouvoir ou domination qui joue un rôle fondamental sur l'apprentissage des savoirs, l'ouverture cognitive et symbolique. Pour autant, Bernstein ne voit pas les enseignants comme les agents exclusifs de la reproduction de l'ordre social. Le programme, les savoirs transmis et surtout la pédagogie sont tout autant de discours, de révélateurs du pouvoir et du contrôle symbolique, pour dire vite, de la reproduction culturelle et sociale.

S'il participe à la genèse de la sociologie des curricula britannique, solennellement labellisée « Nouvelle Sociologie de l'Éducation » (NSE) et couronnée par la publication du désormais classique *Knowledge and Control* (Young, 1971), Bernstein quitte cette école dès 1972. Il n'y trouve, en effet, pas de place pour les recherches qu'il tente de développer. Pour le dire vite, on trouve trois orientations dans *Knowledge and Control* : une orientation structuraliste, représentée notamment par Pierre Bourdieu, une position « wébérienne critique » particulièrement significative chez Michaël Young et un ancrage anti-positiviste, proche de la phénoménologie, représenté par Geoff Esland and Nell Keddie. Bernstein ne se reconnaît en aucune d'elles. Certainement pas dans les deux dernières qu'il juge relativistes mais pas non plus dans l'approche de Pierre Bourdieu dont Bernstein fut pourtant l'un des premiers lecteurs dans les années 1960. A bien lire *Knowledge and Control* et les contributions des deux sociologues, on perçoit les différences de focus qui les opposeront par la suite. Les deux textes de Pierre Bourdieu (1966 & 1967) montrent combien son approche se distingue de celle de son homologue anglais, accordant bien moins d'attention à l'étude minutieuse des savoirs et des activités concrètes de leur transmission au sein de l'institution scolaire qu'à « la force formatrice d'habitude », des « écoles de pensée et des cultures de classe » (Bourdieu, 1967). Critique sur *l'Évolution pédagogique en France*, Bourdieu ne mise pas tant sur l'observation de la salle de classe, sur les contenus d'enseignements, sur l'apprentissage « pour et en eux-mêmes » que sur l'école en tant que révélateur de la socialisation, de l'habitus, des relations de classes et de pouvoir *externes*. Bernstein dira, quelques années plus tard, que ce qui distingue sa sociologie de celle de Bourdieu est que l'analyse de ce dernier reste centrée sur le *between* (entre les champs, les classes sociales, les institutions, les savoirs, les élèves, les enseignants) et pas sur le *within* (au sein de..., à l'intérieur de...). Seule la conjugaison des deux registres

⁸ Ou « agrégé », selon la traduction de Ginette Ramognino et Philippe Vitale préférant éviter la confusion des termes « série », « sériel ».

et la recherche d'un niveau « méso », qui permette la montée en généralité des observations de la salle de classe à la théorie, peuvent, pour Bernstein, prétendre à l'étude des curricula, de l'apprentissage et de la reproduction sociale et culturelle. « *On the classification and framing of educational knowledge* » (Bernstein, 1971b) et « *Class and pedagogies : visible and invisible* » (Bernstein, 1973) témoignent de son souci, sans cesse révisé, de réunir en un seul dispositif, et en incluant la variation et le changement, réels ou potentiels, différents contextes de l'apprentissage et de l'expérience (travail, famille, école) et différents niveaux de régulation (relations de classes, curricula, pédagogie, du niveau macro au niveau micro).

L'internationalisation

La publication de *Class, codes and Control. Theoretical studies towards a sociology of language* (1971a, noté aussi CCC1) diffuse la sociologie de Bernstein par delà les frontières de l'Angleterre. Les Etats-Unis, l'Europe, le Sud-Est asiatique, l'Australie, l'Afrique du Sud (...) comptent désormais des sociologues qui voient dans ses recherches une manière de compléter ou de dépasser les théories de la reproduction qui courent, notamment en France, depuis les années 1960. Simultanément, la complexité de ses analyses et son engagement à ouvrir les frontières de la sociologie, les réponses systématiques que Bernstein fait à ses critiques, qu'il publie parfois, sont souvent perçus comme de l'autocratie là où Bernstein n'y voit qu'échanges et débats scientifiques. La controverse de Labov qui, on l'a vu, marque la sociologie bernsteinienne du sceau de « théorie du handicap », de « déficit culturel », label caricatural et idéologique mais indélébile, contribue également à son exclusion du champ académique de pays comme les États-Unis et la France. Le second volume de *Class, codes and control* (Bernstein, 1973), qui se présente comme la mise à l'épreuve empirique des thèses défendues dans CCC1, sera ainsi totalement ignoré par les sociologues français, inaugurant une longue traversée du désert pour Bernstein dans le pays qui compte les pères fondateurs de la discipline qui lui sont les plus chers ainsi que la sociologie contemporaine de la reproduction qui le questionne... On compte, cependant, des sociologues français qui perçoivent chez Bernstein des ouvertures inédites ou qui trouvent dans ses recherches des points de rencontre avec leur sociologie. On ne peut manquer de citer ici l'œuvre de Viviane Isambert-Jamati qui, dès 1970, développe une sociologie des curricula (Isambert-Jamati, 1970) dans *Crises de la société, crises de l'enseignement*. Dans cet ouvrage, la référence à la sociologie de la reproduction française est évidente mais l'attention que porte Isambert-Jamati aux acteurs, aux curricula, à la pédagogie, bouleverse l'autonomie proclamée des « capitaux ». En ce sens, Bernstein, comme elle l'écrira plus tard (Isambert-Jamati, 2005 : 19-36), lui offre une théorie et des concepts originaux pour aborder ensemble les questions qui touchent l'institution scolaire, réservées alors aux sociologues, et celles qui concernent l'apprentissage, la pédagogie, les apprenants, qui relevaient à cette période du domaine de la psychologie. Dans le même sens, les travaux de Bernstein reçoivent un bel écho et un soutien certain chez Claude Grignon qui avaient déjà traduit, avec Christiane Grignon, un des textes de *Langage et classes sociales. L'ordre des choses* (1971), texte sur lequel Roger Establet et l'auteur lui-même reviendront dans le présent volume, questionne les deux registres des codes du langage, « restreint » et « élaboré », dans la relation « maître à élèves » de la classe à l'atelier. La variation des codes, telle que travaillée par C. Grignon, propose, en France, dès les années 1970, un horizon heuristique à la clôture des théories de la reproduction et de la socialisation.

De l'autre côté de la Manche, devenu Professeur de sociologie titulaire à l'Institut d'Éducation de Londres début 1970, Bernstein peut désormais se consacrer pleinement à la sociologie. Ses

recherches se multiplient⁹ et sa théorie d'alors, que l'on peut qualifier de « sociolinguistique », marque une nouvelle étape avec la publication du troisième opus de *Class, codes and control. Towards a theory of educational transmission* (Bernstein, 1977). Poursuivant ses travaux sur les pédagogies visibles et invisibles de l'école - ou autrement dit aussi sur les degrés de classification et de cadrage - la séparation entre les disciplines, le rythme et l'explicite/l'implicite de la transmission pédagogique occupent une place centrale dans les inégalités d'apprentissage scolaire et le contrôle de l'institution sur les élèves, sur leurs consciences et leurs horizons sémantique, cognitif et symbolique. À partir de cette publication, l'étude du langage devient, chez Bernstein, secondaire par rapport à l'étude systématique du discours et de la pédagogie. Si pour Bernstein, comme pour d'autres auteurs, tout est langage, le « texte » devient, dans ses recherches, exemplaire de l'ensemble du processus de transmission, de l'acquisition et de l'évaluation. La pédagogie est le dispositif par lequel se réalise implicitement ou explicitement le contrôle et le pouvoir, par la production, la répartition et la reproduction des connaissances officielles. Bernstein s'efforce, dès la fin des années 1970, d'examiner comment la pédagogie influe sur le contenu à transmettre, sur le rythme et le dispositif d'apprentissage et, plus important encore, comment elle peut agir sélectivement sur les apprenants, sur ce qu'ils parviennent à acquérir, sur la manière dont ses résidus (dé)réalisent leurs registres cognitif et symbolique. Or, au milieu des années 1970, alors que la plupart de ces contemporains amorcent leur « linguistic turn », Bernstein développe un « epistemological turn ». Si le discours occupe une place centrale dans son analyse des inégalités et de l'apprentissage, l'attention qu'il porte désormais à la pédagogie l'oblige à un questionnement épistémologique sur les savoirs transmis, sur leur sélection, leur transposition (Bernstein parle plutôt de « recontextualisation » - Bernstein, 2007), leur diffusion, leur co-construction « maître-manuels-élèves » au sein de la salle de classe, leur acquisition. Finalement, Bernstein développe subséquemment, à la fin des années 1970, une véritable *sociologie des curricula* que la Nouvelle Sociologie de l'Éducation a noyée dans un mélange hybride de phénoménologie et de néo-marxisme (Vitale, 2006).

Dans les années qui suivent, Bernstein ne cessera de réviser ce qu'il nomme, dans la décennie 1980-1990, une *sociologie de la pédagogie* (Bernstein, 2007) :

« *La pédagogie est le point central de ma théorie dans la mesure où les modalités pédagogiques sont des réalisations essentielles du contrôle symbolique, et donc du processus de la production et de la reproduction culturelles. Le contrôle symbolique, à travers ses modalités pédagogiques, tente de façonner et de distribuer des formes de conscience, d'identité et de désir* ». (Bernstein, 2007 : 289).

Le quatrième volet de *Class, codes and control*, sous-titré « *The structuring of pedagogic discourse* » (Bernstein, 1990), consacre une thèse magistrale sur la pédagogie. L'ouvrage est dense, complexe car ouvrant sur des auteurs et des possibles peu travaillés en sociologie. Comme à son habitude, et contrairement à ce qui lui est le plus souvent reproché, Bernstein met sa théorie à l'épreuve d'enquêtes menées par ses anciens doctorants devenus depuis enseignants-chercheurs dans les quatre coins du monde. Dans CCC4, Bernstein va très loin dans l'analyse du « within », notamment dans sa référence à la psychologie, pour questionner le processus relationnel de la pédagogie, de l'apprentissage, du contrôle et du pouvoir sur les *identités* et sur la conscience des individus. Pour autant, on l'aura compris, c'est de sociologie qu'il s'agit, et de sociologie classique même comme nous l'avons déjà rappelé, car quoi de plus durkheimien que l'analyse sociologique de la pédagogie ? Or, là où Durkheim hésite

⁹ Voir notre tentative de bibliographie complète de l'auteur.

entre morale et normativité d'un point de vue théorique (Durkheim, 1938), Bernstein développe une théorie de l'activité pédagogique et de l'apprentissage en la nourrissant d'exemples de recherches pour aborder la pédagogie. L'ouvrage n'est, hélas, disponible qu'en anglais. Souhaitons qu'un jour il soit traduit car, si certains de ces éléments sont bien approchés dans *Pouvoir, contrôle symbolique et Identité*, ils ne deviennent totalement compréhensibles qu'après la lecture de CCC4 (Bernstein : 1990). L'œuvre de Bernstein est, répétons-le, cumulative, sans cesse révisée mais logique.

A peine cinq années plus tard, Bernstein publie donc *Pedagogy, symbolic control and identity : theory, research and critique* (Bernstein, 1996), œuvre bilan de quarante années de recherche, qui sera révisée en 2000 et accompagnée d'un nouveau chapitre. A peu près à la même période, on assiste, en France, à une sorte de « revival », certes discret, mais « revival » capital pour Bernstein et pour ses lecteurs potentiels. Grâce au soutien et à l'opiniâtreté de Christiane et Claude Grignon, le lectorat des sociologues français découvre les deux premiers chapitres de *Pédagogie, contrôle symbolique et identité* traduits pour la revue *Critiques sociales* (Bernstein, 1992). Rappelons que jusqu'à cette période, seuls deux textes de Bernstein avaient été traduits en français mais des milliers de lignes critiques écrites sur son œuvre ! Il nous faut, toutefois, rendre ici un trop rapide mais authentique hommage aux travaux de synthèse sur la sociologie des curricula en particulier et sur la sociologie de l'éducation de langue anglaise, menés depuis les années 1980 par Jean-Claude Forquin. Qu'il s'agisse de sa thèse d'Etat, de ses ouvrages ou de ses articles¹⁰, Jean-Claude Forquin a réalisé une présentation exhaustive et érudite de l'histoire et des œuvres des chercheurs en sociologie et en sciences de l'éducation de langue anglaise, le plus souvent méconnus en France. Il consacre notamment de nombreuses pages à Bernstein et publie, en 1997, deux de ses textes de 1967 et de 1975 : « Ecoles ouvertes, société ouverte ? » et « A propos du curriculum ». La publication de *Critiques sociales*, si elle n'a tout d'abord pas reçu les échos qu'elle méritait, a permis aux sociologues francophones de s'apercevoir tout d'abord que Bernstein n'était pas mort, que le virus du handicap socio-culturel qu'on avait tenté de lui coller l'avait atteint mais pas anéanti, qu'il travaillait toujours et qu'il avait énormément travaillé et publié depuis les années 1970 ! Plus sérieusement, cet article ouvre, au risque de nous répéter, un horizon inégalé à la sociologie de la reproduction dans une période où seule l'école bourdieusienne paraît encore défendre ce paradigme (C. Grignon et J.-C Passeron publient, en 1989, *Le savant et le populaire* qui questionne la théorie de la légitimité culturelle et le second, en 1991, *Le Raisonnement sociologique*, véritable virage à 180 degrés par rapport à l'épistémologie du *Métier de sociologue*).

C'est la version révisée de *Pedagogy, symbolic control and identity*, couramment nommée par ses lecteurs CCC5, qui fut traduite, en 2007, par Ginette Ramognino et Philippe Vitale. Bernstein prévoyait un sixième opus, dont il avait déjà rédigé des chapitres, consacré à la théorie des codes appliquée à internet et aux nouvelles technologies. Le discours, l'apprentissage et la pédagogie dans l'hypertexte : tout un programme ! Hélas, Bernstein n'a pu terminer cet ultime ouvrage, terrassé par un mal incurable contre lequel il luttait, silencieusement, depuis une dizaine d'années.

Le travail de Bernstein peut être alors poursuivi, sans dévotion mais sans amnésie, comme il l'entendait en sociologue soucieux tout à la fois d'une théorisation solide et d'une confrontation au réel :

¹⁰ Voir la bibliographie contenue dans le numéro 135 de la Revue Française de Pédagogie, *Culture et éducation. Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin*, Paris, INRP, 2001.

« Si je cherche les aspects vulnérables de la théorie, je pense qu'ils ont été, ou seront révélés par la recherche empirique. En conséquence, ils conduiront à des développements, des modifications et au remplacement de la théorie. Ainsi, la théorie, pour son propre salut, est essentiellement dépendante de la recherche. Il y a donc obligation de construire un langage conceptuel et de fournir des modèles facilitant la recherche empirique. Et c'est ce que j'ai tenté de faire, au prix de grands efforts. » (Bernstein, 2007: 303)

II. Le fil des contributions

Les contributions des différents auteurs ici réunies sont regroupées en cinq parties, développant chacune l'un des enjeux de l'œuvre bernsteinienne, même si nombreux sont les fils de discussion résidant entre tous les textes. Certains auteurs ont une entrée plus théorique ou épistémologique dans l'œuvre, s'attachant alors à la discussion de son enjeu global ou de certaines de ses dimensions, d'autres poursuivent le même questionnement en insistant davantage sur leurs bases d'enquêtes empiriques.

« *Héritages, rencontres, continuités, malentendus* » réunit les deux contributions de deux grands témoins et acteurs de la sociologie de l'éducation, Roger Establet (Université de Provence, France) et Brian Davies (Cardiff School of social sciences, Pays de Galles) insistant l'un sur la réception de l'œuvre de Bernstein en France, l'autre dans le monde anglo-saxon. Une réception paradoxale pour de multiples raisons comme le montrent les auteurs, l'un argumentant par exemple la capacité des concepts bernsteiniens à expliciter certains résultats d'analyse ne s'y étant pas encore référés, le second, les forts développements de la théorie principalement à l'extérieur de son pays de production.

La seconde partie « *Le social et le psychique, le débat interdisciplinaire* » insiste sur cet aspect de l'œuvre de Bernstein construisant sa théorie de l'activité pédagogique contre les théories ordinaires de la socialisation. Cette partie s'ouvre avec la contribution de Jean-Manuel de Queiroz (Université Rennes 2), déroulant le fil d'Ariane que constitue l'analyse durkheimienne dans l'œuvre du sociologue anglais. Il nous a semblé logique de situer cette contribution en ouverture de cette thématique sur le débat interdisciplinaire. Durkheim, auteur des « *Règles de la méthode sociologique* », appelant à n'expliquer le social que par le social, et soucieux à ce titre de construire la nouvelle discipline parfois en tension contre la psychologie, sa cousine déjà installée, fournit l'un des socles essentiels à la théorie bernsteinienne. Un socle qui lui permettrait de se dégager du structuro-fonctionnalisme parsonien, précise J.-M. de Queiroz, et notamment de l'hypothèse de la socialisation comme éventail de rôles prédéfinis au sein d'un système de systèmes, ou de tout sociologisme ignorant la complexité du sujet. Le propos, pour bien des lecteurs dépendants des recontextualisations modernes des textes durkheimiens, le classant parmi les auteurs holistes par excellence, peut paraître paradoxal. Impossible toutefois d'oublier les analyses durkheimiennes sur la question de l'intériorité dans l'évolution pédagogique en France, ouvrage phare dont Bernstein semble directement l'héritier.¹¹ C'est dire en quoi J.-M. de Queiroz nous livre ici une originale contribution, nourrie d'une fine connaissance de l'œuvre durkheimienne et centrant son propos autour de la notion de « mode de subjectivation ». Jean-Yves Rochex (Paris VIII, France) et Harry Daniels (University of Bath, Angleterre), reviennent tous les deux de manière très documentée sur la question centrale de la formation

¹¹ Paradoxe encore, au regard de la faible importance accordée à cet ouvrage dans la sociologie de l'éducation française.

sociale de l'esprit se conjuguant dans la rencontre entre les travaux de Bernstein et la théorie de l'activité initiée par les psychologues russes Vygotsky et Léontiev. L'intégration dans la théorie de la dimension pragmatique de l'apprentissage, l'importance décisive accordée au langage pour le développement individuel et social, marquent la convergence entre ces auteurs. H. Daniels, sociologue spécialiste de la théorie de l'activité, rappelle ses développements et, en s'appuyant sur Bernstein, nous montre en quoi il paraît néanmoins encore nécessaire d'élargir l'analyse de la production d'artéfacts culturels. Son propos vise surtout à montrer en quoi Bernstein apporte un langage descriptif qui permet à l'explication que donne Vygotsky de la formation sociale de l'esprit d'être élargie et étendue grâce à la compréhension des processus sociaux qui forment les modalités spécifiques de la pratique pédagogique. H. Daniels considère en effet que Vygotsky et Léontiev ne tiennent pas suffisamment compte, dans leurs analyses, des macro-contraintes (dans leur faculté d'orienter les interactions) et surtout de la « structure institutionnelle ». L'angle d'analyse développé par J.-Y. Rochex, travaillant lui-même depuis longtemps à l'interface des deux disciplines, psychologie et sociologie, semblerait presque développer un contrepoint de cette critique, puisque plaçant pour la nécessité d'une acception forte du psychisme pour l'acception d'une définition forte du social. Les développements appelés entre autres par les psychologues russes permettraient alors justement de parachever le mouvement bernsteinien, qui resterait, selon J.-Y. Rochex, encore insatisfaisant sur ce point, malgré son importante avancée dans le corpus sociologique. L'apport majeur de cette œuvre demeure de fait, pour J.-Y. Rochex, l'élaboration d'une sociologie non déterministe, car non sociologiste. Le propos permet d'alimenter le débat, et sur la théorie de l'habitus, et sur d'autres modèles « dispositionnels » émergeant sur la base de ses nombreuses critiques. Mais, l'enjeu, comme le développe *in fine* l'auteur demeure surtout celui de parvenir à penser le changement, culturel, langagier et subjectif que représente l'expérience scolaire.

Les deux parties suivantes permettent de poursuivre la réflexion y compris à partir de la présentation d'analyses empiriques. La première regroupe trois contributions portant plus spécifiquement sur le « *langage et les transformations du discours pédagogique* ». Claude Grignon, (Maison des Sciences de l'Homme, Paris), revient sur les débats menés autour des notions de codes linguistiques restreint et élaboré, ainsi que sur la hiérarchisation sociale des cultures. L'auteur, se référant à l'un des premiers articles de Bernstein, rappelle en quoi le code restreint (et les relations sociales qu'il sous-tend) ne réfère pas simplement à la socialisation et n'est pas un attribut distinctif des couches populaires, mais relève plutôt de certaines situations et activités. En raisonnant notamment sur la base du critère de la prédictibilité du discours, l'auteur donne maints exemples de codes restreints s'observant dans diverses situations se retrouvant à tous les niveaux de la hiérarchie sociale - des situations engageant des « routines techniques », jusqu'aux « formes supérieures de la comédie sociale ». Le lien entre code élaboré et culture dominante, et la nature même de ce dit code élaboré est, lui aussi, réinterrogé et précisé. Ces explicitations permettent à C. Grignon de revenir sur la thèse du handicap, linguistique, social et intellectuel, injustement attribuée à Bernstein, argumentant les possibilités et nécessités de rupture avec les raisonnements populistes et misérabilistes, toujours aussi prégnants, dans l'analyse des inégalités d'apprentissage scolaire.

Elisabeth Bautier (Paris VIII) entend, quant à elle, maintenir la référence à la socialisation cognitive et langagière, tout en développant son propos en rapport aux dernières conceptualisations puisées dans *Pédagogie, contrôle symbolique et Identité*. E. Bautier nous livre sa lecture de cette œuvre, dont elle argumente l'importance majeure à l'heure d'une certaine « désociologisation » de la question des inégalités scolaires, tout en synthétisant les résultats de nombreuses analyses empiriques de situations d'apprentissage en classe.

Bernstein l'aide, en effet, à décrire et penser l'influence d'un véritable « genre discursif scolaire », aux effets socialement différenciateurs, qui semblerait être aujourd'hui dominant dans les pratiques scolaires en France, principalement celles concernant les enfants de milieux populaires. L'auteur documente ainsi ce qui est souvent considéré, mais peu décrit aussi précisément, comme relevant d'un processus d'adaptation problématique (au sens de posant problème) de l'enseignement au public. Ce « genre discursif » concourt notamment à faire de ce que Bernstein nomme le *Discours horizontal*, le discours principal régissant la relation pédagogique, à savoir ce discours « enraciné dans les procédures pratiques, totalement contextualisé, et oral, qui traite les savoirs de façon segmentée, c'est-à-dire en situation, contextualisés, liés à une tâche particulière ». Les attendus scolaires semblent pour autant toujours relever du *Discours vertical* (qui lui réfère aux « structures symboliques spécialisées du savoir explicite »). Ainsi, ce genre discursif contribuerait à leurrer durablement les élèves sur la nature des attentes de l'institution. Son installation pose problème en ce qu'il ne permet pas d'élaborer les ressources nécessaires permettant l'appropriation des savoirs. Paradoxe alors que ce genre discursif peut procéder d'un ensemble de valeurs à tonalité démocratisantes : valeurs de participation, respect des identités individuelles, requalification de l'expérience ordinaire et spontanée etc. E. Bautier montre surtout en quoi ce genre discursif procède d'une recontextualisation des conceptions socio-constructivistes (dont les hypothèses théoriques sont ainsi détournées), ou, pour reprendre les termes de Bernstein d'un modèle idéaliste de la compétence qui se paie au « prix de l'abstraction de l'individu de l'analyse des distributions du pouvoir et des principes de contrôle qui spécialisent sélectivement les modes d'acquisition et leurs réalisations ».

La convergence entre cette analyse et celle livrée par Karl Maton (Université de Sydney, Australie) est féconde. La juxtaposition de ces études démontre d'ailleurs la capacité des modèles bernsteiniens à rendre compte de ce qui se joue dans des contextes nationaux fort différents, ou la force transnationale des formes de réalisation du discours pédagogique, puisque le propos procède ici d'observations menées sur le territoire australien. L'apport de K. Maton est double. Celui consiste d'abord à enrichir l'architecture conceptuelle du modèle bernsteinien : le concept de « gravité sémantique », (visant à éviter un usage dichotomique des catégories de Bernstein.), et la théorie du « code de légitimation » qui permet d'intégrer un pan d'analyse de la théorie des champs de Bourdieu. Le concept de gravité sémantique vise à qualifier le degré de dépendance de la signification par rapport à son contexte. K. Maton, montre comment le segmentalisme (gravité sémantique forte) hante aujourd'hui les pratiques éducatives : le savoir est fortement relié à son contexte et n'a pas de valeur en dehors de lui. Cette gravité sémantique forte que l'auteur observe dans les situations pédagogiques différentes (enseignement professionnel universitaire et enseignement des humanités), procède de la dominance d'un code de détenteur du savoir (à défaut d'un code du savoir) comme code de légitimation des pratiques pédagogiques ; ce qui semble importer dans les pratiques observées, c'est moins « ce que l'on sait » que « ce que l'on est ». Le second apport de l'analyse de K. Maton, développant en ce point encore l'analyse bernsteinienne, est de rappeler en quoi le segmentalisme n'est pas qu'un problème éducatif. Le savoir devient de plus en plus enfermé dans des contextes, les apprenants, surtout ceux de milieux populaires auxquels on réserve des situations d'« apprentissage authentique », ont de plus en plus de mal à transférer leurs savoirs à de nouveaux contextes, alors que l'air du temps pédagogique et politique invite à l'acquisition de savoirs pouvant être utilisés « tout au long de la vie ». K. Maton pointe ainsi les contradictions orientant les politiques éducatives actuelles. Nous avons besoin d'un apprentissage cumulatif, nous construisons des apprentissages segmentés. En même temps cette contradiction disparaît dans la mesure où l'apprentissage segmenté réalise les attentes d'un nouvel ordre économique et social projetant des identités orientées par le « court terme » et le nouveau marché des biens symboliques s'élaborant ainsi.

« *Classification et cadrage : refonte et permanence des curricula* », regroupe quatre autres présentations de travaux mobilisant les modèles bernsteiniens et poursuivant la réflexion sur les transformations pédagogiques et curriculaires en cours. Sophia Stavrou (Université de Provence) nous amène sur la scène des recontextualisations curriculaires s'opérant à l'université, en rapport avec la politique de construction d'un « espace européen de l'enseignement supérieur ». Elle centre son propos sur la mise en place des formations pluridisciplinaires professionnelles et notamment l'émergence de ce que B. Bernstein nomme les « régions du savoir » (une forme possible, parmi d'autres, et relativement récente, de transversalité disciplinaire et cognitive). On assiste aujourd'hui à un affaiblissement des *discours disciplinaires singuliers* et à l'émergence de discours pédagogiques plus larges, comme celui de l'urbanisme, de la communication ou du management. La construction de ce type de formations, en marche dans la plupart des universités, notamment au niveau des masters, témoigne d'un changement global et non pas d'une simple prescription institutionnelle. L'idée de champ de recontextualisation permet de penser ce processus dans sa dynamique, la construction des formations, et des curricula, impliquant des luttes d'appropriation entre de multiples acteurs : les agents portant le discours officiel, les experts de la mission scientifique, technique et pédagogique, des associations de professionnels, sans oublier la présence d'un discours de « résistance » à l'intérieur du champ pédagogique. S. Stavrou montre en quoi ces tensions peuvent donner lieu à des compromis entre un intérêt pour la nécessité objective des savoirs, et un intérêt instrumental. En même temps, l'originalité de l'étude proposée ici n'est pas d'opposer linéairement ce modèle à l'ancien, dont Bernstein a aussi développé une critique (les discours disciplinaires, peuvent être caractérisés par des identités fortement narcissiques, notamment), mais d'interroger la structuration des savoirs qu'il propose et les rapports sociaux ou de pouvoir qu'il engage. L'exemple du Master d'urbanisme est éclairant. Ici, les savoirs disciplinaires (sociologie, géographie, droit etc.) subissent une recontextualisation au sein d'une nouvelle problématique, indépendamment des modèles théoriques dans lesquels ils ont été élaborés. Ainsi pour l'enseignement de la sociologie, on perçoit un déplacement de « *l'explication de l'action sociale et des rapports sociaux au traitement des problèmes que produisent ces derniers*. » La formation en région est soumise à un contrôle extérieur au champ pédagogique, et en l'occurrence ici ce sont les questions et outils produits par les professionnels du champ de l'urbanisme qui tendent à guider et orienter le pensable et l'impensable se transmettant dans l'espace de la formation. On n'est certes plus, précise l'auteur, dans un enseignement taxé de « trop abstrait » ; mais la question de l'articulation entre la théorie et la pratique dans la transmission reste toujours en suspens.

Éric et Catherine Mangez (UCL, Belgique), s'intéressent aux transformations du discours pédagogique dans les deux réseaux de scolarisation de la Belgique Francophone : le réseau libre catholique (privé), et le réseau de la communauté française (public). Les deux réseaux ont dû, selon les auteurs, se soumettre à un travail de réalisation, et donc de re-traduction de nouvelles injonctions législatives formulées à la fin des années 1990 et visant à faire converger (les textes disent « réduire les libertés ») leur curriculum (contenus, méthodes pédagogiques etc.). Tout en cherchant à reconstruire des correspondances avec les dernières conceptualisations produites dans *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, notamment la distinction entre modèles de performances et de compétences, Les auteurs développent leur analyse à partir des conceptualisations bernsteiniennes plus anciennes regroupées sous les termes de pédagogie visible et invisible. L'analyse lexicale et factorielle des textes et programmes visant à appliquer la réforme en cours dans ces deux réseaux, montre une claire polarisation de ces deux codes pédagogiques : le discours du réseau public se retraduit dans

les termes des pédagogies visibles, le réseau privé dans celui des pédagogies invisibles. Cette différence de traduction de prescriptions communes est mise en relation avec les différentes structures de positions occupées par les agents intermédiaires chargés de la mise en œuvre de la réforme (la configuration institutionnelle dans laquelle ils évoluent, les trajectoires qu'ils ont parcourues...). Il ne s'agit pas, pour les auteurs, d'établir des relations causales (entre la position et le positionnement) mais de formuler une forme de congruence. Celle-ci effectivement s'observe sur la base de cette méthodologie, c'est-à-dire à ce niveau d'homogénéisation de l'observation des codes pédagogiques et d'un paradigme de la classification et du classement ; l'interprétation en termes de stratégie de distinction (entre les deux réseaux, entre les acteurs intermédiaires et les enseignants), demeurant alors pertinente.

Le texte proposé par Nadège Pandraud (Université de Provence) est plus soucieux d'observation de la dimension pragmatique de l'apprentissage. Il s'agit pour elle de maintenir la dynamique bernsteinienne permettant d'intégrer différents niveaux d'observation. Le propos se déploie en effet à partir de l'observation d'une activité d'écriture d'un conte dans une classe de sixième d'un établissement français. Cette étude de cas vise à comprendre comment les programmes orientent les activités d'apprentissage et surtout à cerner les conditions de possibilité de la productivité des actions pédagogiques en termes d'acquisition des savoirs. Depuis une dizaine d'années, des transformations importantes se sont opérées dans les programmes de français, le curriculum en la matière se devant d'être plus centré sur la maîtrise des discours que sur celle de la langue. A partir d'une observation des activités d'écriture des élèves (observation rendue elle-même possible par une réflexion anthropologique sur l'activité narrative dénaturalisant ses hiérarchisations sociales), N. Pandraud insiste sur les effets des cadrages mis en œuvre dans la salle de classe sur les actions d'apprentissage. Le cadrage virtuel des programmes, traductions de classifications produites par les acteurs de la recontextualisation pédagogique, et la formulation des programmes, ne suffit pas à rendre compte de ce qui se passe *in situ* et les différents possibles se maintenant à ce niveau. L'action pédagogique peut soit répéter, soit transformer les classifications existantes, les rapports sociaux et de pouvoir qu'elles (re)produisent. Le fait est qu'aujourd'hui, au niveau des programmes, le *discours instructeur* semble plus opaque qu'auparavant. En rapport aux transformations mentionnées, le statut de la production écrite dans l'enseignement du français devient flou, pour des finalités incertaines. Cela génère une insécurité de l'enseignant comme des élèves et facilite les inégalités sociales d'acquisition. Mais le changement, et finalement aussi la productivité des actions pédagogiques pour tous, mettent en jeu ces cadrages *in situ*, précise N. Pandraud suivant en cela Bernstein qui souligne les possibilités du changement se jouant au niveau du cadrage (les formes de contrôle en jeu dans l'interaction : voir sur ce point les propos sur « le message et la voix » dans les textes de J.-M. de Queiroz et H. Daniels, ainsi que la discussion de N. Ramognino sur la question du changement social). N. Pandraud montre, *in fine*, comment l'enseignant produit des révisions du cadrage « au cas par cas », lors d'interactions avec les élèves pour autant que ceux-ci s'autorisent, et soient autorisés, à prendre la parole, argumenter des raisons à ce qu'ils font... Elle montre d'autre part que l'acquisition cognitive dépend de la visibilité accordée non seulement aux savoirs savants attendus, mais aussi des savoirs ordinaires, des élèves. Il y aurait ainsi de possibles fils de discussion à tisser avec l'analyse opérée par E. Bautier sur le statut de la parole en classe, ou le rapport entre le Discours horizontal et vertical. Enfin, Ana Morais et Isabel Neves (Université de Lisbonne, Portugal) livrent une synthèse d'une vingtaine d'années de recherche visant à l'optimisation d'un modèle de pratique pédagogique, directement inspiré de Bernstein, principalement pour l'apprentissage des sciences. Il s'agit donc là d'une posture de recherche praxéologique pouvant paraître quelque peu différente des précédentes, celle-ci visant à la « conceptualisation d'une pratique

pédagogique scolaire » possédant « le potentiel pour conduire les enfants à réussir à l'école, et qui resserre l'écart entre les résultats des enfants issus de milieux sociaux différents ». Le propos n'est pourtant pas si éloigné que cela des études déjà présentées et s'attachant, par l'analyse critique, à dégager les conditions de possibilité d'une acquisition plus égalitaire des savoirs. Le propos est en tout cas aussi directement en lien, voire appelé, par les analyses de Bernstein. Si son travail vise à produire « *des modèles, susceptibles de générer des descriptions spécifiques* », ils se doivent aussi dans le même temps, nous l'avons vu, de rendre compte de « la possibilité de faits non réalisés ». Simplement ici, la démarche est expérimentale, et comme le précisent les deux chercheuses, c'est le potentiel de la théorie bernsteinienne qui a permis à leur travail de progresser. Ce qui est ainsi présenté relève d'une « pratique pédagogique mixte » que le langage conceptuel de la théorie permet de formaliser. Des conditions à cette optimisation sont bien sûr énoncées, l'article se prolongeant d'ailleurs sur les conditions d'extension de ce modèle aux contextes de formation des enseignants et à la construction des curricula. Le modèle ne peut pas être valable dans tout contexte, ce qui deviendrait incompatible avec la perspective relationnelle de la théorie, mais les auteurs entendent insister sur un certain nombre de caractéristiques idéal-typiques de la pratique pédagogique paraissant indispensables pour une réussite de l'apprentissage.

La cinquième partie, « *Traverses épistémologiques* », conjugue les contributions de Johan Muller (Université de Cape Town, Afrique du Sud) et de Nicole Ramognino (Université de Provence). Bernstein, on l'a vu, n'a jamais évincé les questions épistémologiques qui se posent à la sociologie en général et à ses recherches en particulier. En ce sens, les analyses de J. Muller et de N. Ramognino sont une invitation à une réflexion sur les travaux de Bernstein et surtout sur les questions qu'ils posent à la discipline.

Ancrée sur le débat disciplinaire entre la littérature et la science, tel qu'initié, en 1959 par C.P. Snow dans « *Les deux cultures* » (Snow, 1959), la contribution de J. Muller intitulée « *La tension essentielle : essai sur la sociologie du savoir* » se veut une discussion apaisée des thèses épistémologiques de Bernstein et de Bourdieu qui présentent, selon l'auteur, plus de similitudes dans leurs préoccupations sociologiques que d'oppositions relevant *nolens volens* de pétitions de principes et de querelles de chapelles stériles. L'exploration curriculaire et épistémologique des disciplines « dures » et « molles » conduit J. Muller à récuser tout à la fois les approches normatives et relativistes des sociologues des sciences. L'appel à un « rationalisme réaliste » est, selon J. Muller, la conclusion chagrinée du dernier ouvrage de Bourdieu (2001), où la sociologie apparaît tiraillée entre constructivisme et positivisme. L'angle d'analyse choisi par Bourdieu serait celui de la discussion de la « vérité » en science(s), reprenant ainsi à son compte une question épistémologique et philosophique qui n'a cessé d'être travaillée durant le XX^e siècle, dans l'exploration des champs scientifiques et disciplinaires. Si ce souci souterrain de réhabiliter la sociologie se retrouve chez Bernstein, la manière dont il se propose de questionner son épistémologie est fort différente. Dans une perspective durkheimienne, Bernstein voit dans les structures de savoir deux schèmes idéal-typiques opposant la sociologie et la physique : structure horizontale / structure verticale des savoirs. Cette différence, que remobilise ici J. Muller, concerne tout autant l'épistémologie interne des disciplines (cumulativité, montée en généralité...) que leur légitimité au sein de l'« arène » scientifique, terme préféré par Bernstein à celui de champ (voir l'entretien de J. Solomon, Bernstein : 2007). Or, Bernstein comme Bourdieu nous proposent, chacun à leur manière, une alternative à cette « tension essentielle », clin d'œil de J. Muller à l'ouvrage de Thomas Kuhn (1990), entre les sciences « dures » et les sciences « molles ». C'est chez Bernstein que Muller trouve *in fine* les possibles d'un dépassement de l'aporie de cette tension et qu'il nous présente en conclusion.

Dans le sillon d'une épistémologie pratique ouverte notamment par Jean-Claude Gardin (1987), Nicole Ramognino se propose, dans « *Lire Bernstein. Un point de vue épistémologique* » de discuter de la normativité scientifique de la démarche bernsteinienne de ses possibles et de ses clôtures : « *Comment lire Basil Bernstein, penser avec lui et au-delà de lui ?* ». L'œuvre de Bernstein présente, selon N. Ramognino, deux apports épistémologiques fondamentaux : un questionnement autour du lien entre le social et l'action qui qualifieraient le réel d'une part, et d'autre part la recherche d'un langage de description spécifique pour rendre compte de cette qualité. Cette approche originale qui vise à observer l'activité de la pratique sociale en l'intégrant à une théorie de la reproduction culturelle s'origine paradoxalement, comme le souligne N. Ramognino, dans un principe idéaliste : le droit à la démocratie pour tous les individus. Cette entrée, que l'on peut qualifier de normative, permet à N. Ramognino de discuter du lien entre l'observation de l'action, de l'activité et de leur normativité. Définir un modèle de normativité de l'action déborde-t-il le travail scientifique ou au contraire l'accomplit-il ? Telle est la question que soulève N. Ramognino ce qui la conduit à développer les différents niveaux d'échelle d'observation mis en œuvre par Bernstein, notamment dans les concepts de classification, et de cadrage, et à insister sur son langage de description et sur son métalangage qui génèrent les possibilités d'analyse du changement social. Or, pour heuristique qu'apparaisse le modèle bernsteinien, il souffre, selon N. Ramognino, d'une « orientation politique de l'histoire et d'un cadrage épistémique qui hiérarchise le statique aux dépens du devenir. » Face à cette impasse, N. Ramognino offre au lecteur la poursuite de la sociologie bernsteinienne en révisant sa conception de l'activité, du temps et de l'espace dans la quête inachevée de la recherche d'une théorie de la description.

Arrivés au terme de notre propos introductif, nous voyons que se profilent, dans les contributions qui suivent, plusieurs logiques, plusieurs lectures et usages de l'œuvre de Bernstein. Les fils de discussion sont nombreux, des convergences étonnent, mais point de consensus et d'unanimité pour autant sur la sociologie du « grand maître » disparu. Et l'on ne s'en plaindra pas ! « Donner, recevoir, rendre », principe maussien de l'échange économique, social et symbolique, qualifie sans doute bien la manière dont Bernstein envisageait la recherche. Pour le paraphraser librement, on peut dire que si la circulation des théories et des apports empiriques est indispensable d'un point de vue scientifique, pédagogique intellectuel et social, la fidélité dogmatique à ces mêmes théories et à ces mêmes apports empiriques est sans aucun doute le signe de leur épuisement heuristique. En cela, les discussions, mises à l'épreuve, emprunts et révisions de l'œuvre de Bernstein sont la condition même de la vivacité, de la fécondité et du respect de son travail. Moins rétrospectif que prospectif, souhaitons que cet ouvrage, qui ne propose pas de conclusion mais une ouverture, puisse constituer une invitation à (re)lire Bernstein et à pratiquer la recherche avec et au-delà de sa sociologie.

Daniel Frandji (ENS de Lyon, Triangle)
Philippe Vitale (Lames-MMSH, Université de Provence, France)