

POSTFACE A LA 2^{ème} ÉDITION - 12/11/99

La réédition d'un ouvrage paru en 1980 ne signifie pas que rien n'aurait changé depuis lors dans le monde social ou dans les connaissances élaborées par les sciences sociales, encore qu'il convienne de prendre garde, selon le mot de Jean Claude Passeron, aux « excès de vitesse » auxquels conduit l'abus de termes comme « crise » ou « mutations ».

En mettant à nouveau à la disposition des chercheurs et d'un public plus large un ouvrage dont le premier tirage a été très vite épuisé, notre but - et ce sera l'objectif de cette Postface - est de faire le point sur les développements, les reformulations et les révisions qui ont été accomplis sur des hypothèses et des concepts élaborés il y a vingt ans, dans un travail de recherche sociologique qui a pris en compte des recherches historiques, anthropologiques et philosophiques.

I - DISCIPLINES, DISCIPLINE

Plusieurs chapitres de *L'École primaire* étaient consacrés à l'analyse socio-historique des matières inscrites au programme de l'enseignement élémentaire. En faire la sociogenèse, les traiter comme des constructions sociales spécifiques remettait en question l'idée courante selon laquelle l'école transmet les savoirs existant dans la société (Michel Verret a dû revenir sur certains usages qui ont été faits de son concept de « transposition didactique ») et donnait une justification sociologique au terme de « disciplines », employé dans le langage courant et administratif depuis la fin de la première guerre mondiale. « La discipline » (au singulier), ou « l'ordre » dans l'école et dans la classe, comme on disait au XVII^{ème} siècle, ne devait plus être considérée comme un préalable ou un moyen au service d'une transmission de savoirs et de savoir-faire. Ni, non plus, les méthodes pédagogiques. C'est l'école tout entière qui, - selon l'hypothèse -, devait être considérée comme discipline, ou instauration d'un certain type d'ordre.

Cette interprétation se trouvait déjà chez Durkheim : pour prendre un exemple, l'enseignement des sciences était et devait être (il parlait aussi pour orienter une politique scolaire) « éducation intellectuelle », c'est-à-dire soumission de l'intelligence à une « sorte de raison exemplaire », imposition d'une représentation du monde et surtout apprentissage de la nécessité de se « mettre à l'école des choses ».

Mais la forme et la signification des disciplines scolaires ont d'autant plus de mal à être connues aujourd'hui que dans les établissements scolaires nommés difficiles, les professeurs paraissent devoir d'abord établir l'ordre (élèves assis à leur place, silencieux, etc.) avant de pouvoir commencer à faire leur cours.

Les hypothèses selon lesquelles nous avons travaillé - et qui différaient délibérément, mais sans polémique, de celles de Michel Foucault et de François Furet - peuvent être aujourd'hui approfondies et précisées à la lumière des recherches considérables accomplies par des historiens et des anthropologues depuis le début des années 1980. Grâce aux travaux entrepris à l'EHESS sur l'histoire des sciences et de l'enseignement des sciences, grâce aux recherches effectuées par le Service d'Histoire de l'éducation de l'INRP (en particulier dans le programme de recherche intitulé « Histoire des disciplines scolaires », dont les hypothèses fondamentales ont été rappelées en 1988), nous savons aujourd'hui de manière de plus en plus précise quand, comment et où ont été construits les savoirs scolaires, définis ou redéfinis les exercices scolaires, quels étaient les instruments et les méthodes des enseignants, quelles étaient les productions des élèves, mais aussi leurs sentiments, leurs opinions, leurs réactions (dont témoignent leurs écrits, souvent moins célèbres que ceux de Stendhal, mais qui nous permettent d'établir des comparaisons avec ce que nous observons aujourd'hui dans les classes).

L'ampleur, la précision, et aussi les caractéristiques scientifiques de ces recherches - qui ne sont pas seulement « historiographiques » -, permettent de mieux définir le caractère scolaire des savoirs scolaires, et leurs rapports avec ce qu'on appelle parfois les savoirs de référence. De même pour les savoir-faire (l'écriture, la danse, la gymnastique, etc.). Mais en même temps elles mettent en relief les différences selon les pays (France, Italie, Allemagne, Espagne, etc.), selon les époques, et aussi, à une même époque, selon les types d'établissements scolaires ou les niveaux d'enseignement. Si bien que l'appellation unique (« le français », « les mathématiques », ...) donnée à une « même » discipline devait être remise en question. Et surtout l'histoire scolaire ainsi analysée, loin d'apparaître comme une histoire linéaire, apparaît davantage comme emplie de contradictions, de ruptures, de réinterprétations, donc comme légitimement susceptible d'interprétations différentes, qui doivent être mises en discussion par les sciences de l'homme. Il faut souligner, de ce point de vue, l'importance qu'ont eu, pour la connaissance en sciences sociales, la publication de l'ensemble des cours donnés à l'École normale de l'An III, ainsi que les premiers travaux sur archives concernant le fonctionnement et la fréquentation des Écoles centrales et des Grandes Écoles créées sous la Révolution.

Même s'il n'y a pas eu collaboration, ces recherches historiennes sur les disciplines scolaires ont été accompagnées, également depuis les années 80, par des recherches anthropologiques et sociologiques qui ont porté notamment sur la « transmission des savoirs ». L'observation des derniers métiers actuels - comme les métiers du sel étudiés par Geneviève Delbos - où la formation scolaire se

substitue à la transmission traditionnelle, a permis non seulement de resituer les savoirs dans les relations sociales et les changements sociaux, mais surtout d'échapper à un dualisme trop simple transmission scolaire/transmission non-scolaire, - renvoyant lui-même à l'opposition théorie/pratique, - pour tenter d'élaborer une typologie des savoirs et des formes de transmission : « savoir de la science » - « savoir procédural » - « savoir propositionnel » - « savoir scolaire » - « savoir de la pratique »...

II - LES FORMES SCOLAIRES

Le caractère intrinsèquement « disciplinaire » des savoirs scolaires a été pensé en élaborant, après Roger Chartier, le concept de forme scolaire. Cette élaboration a entraîné deux ensembles de recherches et de discussions : d'une part sur les « variantes » de la forme scolaire, d'autre part sur les théories sociologiques et même les paradigmes qui sous-tendent les analyses des disciplines.

L'emploi au singulier du terme forme scolaire paraissait avoir l'avantage de permettre de repérer non pas les manifestations historiques d'une essence éternelle, qui serait l'école, mais d'une part la nouveauté, au XVI^{ème}-XVII^{ème} siècles, d'une forme de transmission, d'autre part la continuité, depuis cette époque jusques et y compris à la nôtre, d'un certain nombre de traits aisément observables. Nous ne pouvons ici qu'évoquer rapidement deux ou trois exemples empruntés aux observations récentes faites dans notre groupe de recherches. Une école récemment construite, et qui voulait intégrer dans son organisation la plupart des innovations pédagogiques tentées au XX^{ème} siècle, reprend dans son architecture le principe de la transparence des espaces qui était celui des « Écoles chrétiennes » du XVII^{ème} siècle. Dans une classe de fin de maternelle, les élèves nous racontent comment ils sont placés chaque semaine au premier rang, selon le « service » (marquer la date, etc.) dont ils sont chargés. Dans d'autres classes on a noté tous les rappels des règles de l'activité scolaire que font - oralement ou par écrit sur les cahiers - les institutrices.

Cependant, ce qu'on observe aujourd'hui, c'est plus peut-être encore qu'il y a vingt ans, « l'école éclatée » entre plusieurs modèles pédagogiques. (Par exemple, dans un même collège, l'observatrice peut mettre en évidence presque autant de types d'éducation physique et de types de relation professeur/élèves qu'il y a d'enseignants de cette discipline). Si l'on ajoute que, comme nous l'avons vu, l'avancée des sciences historiques permet de mieux connaître les différences et les changements, et qu'une analyse en termes de forme ne peut isoler un élément ou un trait de ceux avec lesquels il est en relation et qui lui donnent un sens, il faut méthodologiquement se garder de trop vite conclure à

des permanences ou à des ressemblances. Le « service » de l'élève d'aujourd'hui est souvent le même (par exemple « portier ») que « l'office » de l'écolier du XVII^{ème}, mais a-t-il le même sens dans un ordre scolaire qui serait identique ? Dans la conclusion de *L'École primaire*, j'hésitais à employer le terme forme scolaire au pluriel : « Si étudiant la France du XVII^{ème} siècle à nos jours, on parle de la forme scolaire, il faut d'une certaine façon distinguer plusieurs formes scolaires, ou, si l'on préfère des variantes. En mettant au centre de l'analyse de l'école le règne de la règle, on voit d'une part comment la forme scolaire est liée à certaines formes de pouvoir, d'autre part comment il est plusieurs façons d'assujettir à des règles et d'y obéir. » Aujourd'hui (1999), je pense que le terme variantes est trop faible.

Cette question, avec ses implications, a été au centre de discussions organisées dans un Comité de recherche de l'AISLF, qui ont abouti, en 1994, à l'ouvrage collectif *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* La discussion se poursuit et le débat n'est pas théoricien. Si depuis quelques années, le concept de forme scolaire, longtemps négligé, est utilisé par différents chercheurs, c'est peut-être parce qu'il s'avère efficace pour comprendre les difficultés actuelles de la scolarisation, les résistances des élèves, les voies dans lesquelles pourrait s'engager l'éducation de la démocratie. Encore convient-il de bien préciser - ce qui n'est pas toujours fait - sur quel arrière-plan théorique et même paradigmatique s'inscrit le concept que l'on utilise. Et cela pour plusieurs raisons. D'abord parce qu'un exposé de recherches doit se distinguer de l'exposé de savoirs propositionnels, qui est la loi du genre « manuels scolaires » même destinés à l'enseignement supérieur. Ensuite parce que dans les débats qui accompagnent nécessairement l'histoire de la scolarisation, ou plus exactement en font partie, il appartient aux chercheurs - historiens et sociologues - de rappeler, préciser et reformuler des problématiques ; c'est ce qu'ont fait par exemple en 1984, au moment de la « nouvelle querelle des savoirs », Anne-Marie Chartier et Jean-Claude Passeron. Troisième raison, plus fondamentale par rapport aux précédentes : la manière d'analyser une « réalité » ou un « problème » social dépend d'une théorie sociologique et même d'un paradigme du social, qui eux-mêmes reprennent en les réinterprétant ceux qu'a inventés, en se construisant, la science. Pour reprendre l'exemple de Durkheim, déjà évoqué, son analyse des disciplines scolaires primaires et secondaires telles qu'elles sont redéfinies dans les réformes dites de Jules Ferry, l'analyse très critique qu'il fait des Écoles centrales de la Révolution, l'espèce de condamnation qu'il porte sur la tentative pédagogique de Tolstoï, comme la réaffirmation dans ses derniers écrits de la « sainteté » de la loi de l'école, doivent se comprendre par référence non seulement à une théorie des sociétés démocratiques, mais à une définition du

social, et donc de la socialisation, comme contrainte s'exerçant sur l'individu, lui-même défini par son animalité.

C'est particulièrement contre ce paradigme durkheimien qu'avait été élaborée la théorie de la forme scolaire (elle a été à nouveau présentée au début de *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* pour être soumise à discussion et pour que soit mise à l'épreuve sa capacité à analyser la situation contemporaine), comme composante d'une sociologie des formes sociales, participant elle-même d'un paradigme de la socialisation d'inspiration phénoménologique, que des recherches philosophiques comme celles de Paul Ricoeur, après Merleau-Ponty, permettent aujourd'hui d'approfondir. Ce paradigme, qui inscrit le sens et l'historicité au cœur du social, définit une sociologie à la fois « compréhensive » et « historique » qui, loin de nous river à l'étude du passé, aiderait à élucider les sens possibles d'une histoire qui est toujours à faire.

Cette sociologie qui définit son objet comme étant les formes historico-sociales et qui ne dissocie pas forme et sens, nous avons commencé à la mettre en œuvre à la fin des années 70 dans des recherches qui ont porté sur les cultures populaires, les différentes sortes de fêtes (notamment celles relevant de la transgression), les transformations de diverses pratiques ludiques, sportives, culturelles dans notre société. Cela me conduit aujourd'hui à voir quel usage peut être fait du concept de « formes symboliques », tel qu'il a été élaboré par Cassirer, dans l'analyse socio-historique. En contrepoint à l'analyse de la culture scolaire, celle des autres formes de culture nous ramène à la question du politique.

Si toute société est histoire, toutes les sociétés ne font pas leur histoire de la même façon. Il est plusieurs manières de se rapporter au passé et de se donner (ou de ne pas se donner) un avenir. C'est par leur régime d'historicité que Claude Lefort distingue les sociétés : les sociétés démocratiques, par opposition aux sociétés totalitaires, sont les plus historiques qui soient, parce qu'elles ne cherchent pas en dehors d'elles-mêmes ou dans un passé mythifié le sens de l'existence sociale. Ce principe d'analyse peut être appliqué à tout groupement quelle qu'en soit la taille : on pourrait dire que la « classe », fondée sur la répétition d'exercices progressifs mais toujours préparatoires, est essentiellement (ou plutôt par forme) anhistorique. Après Claude Lefort et avec des chercheurs en sciences de l'éducation, nous essayons donc d'élaborer le concept de « socialisation démocratique », reprenant ainsi un problème qui avait été posé aux sociologues et à d'autres intellectuels dans les années vingt - après la première guerre mondiale et la révolution soviétique : quelle pourrait être « l'éducation de la démocratie » ?

III - LA FORME « INSTRUCTION PUBLIQUE »

L'hypothèse centrale de *L'École primaire* - selon laquelle l'extension de la forme scolaire au-delà des institutions scolaires et les variations de cette forme devaient être mises en relation avec les transformations du pouvoir dans nos sociétés - a été non seulement mise en œuvre dans de nouvelles recherches portant sur les politiques d'éducation, anciennes et actuelles, nationales et locales, mais a été confrontée aux développements récents de l'anthropologie et de la sociologie du politique (avec notamment les travaux de Pierre Bourdieu et de Jürgen Habermas), de la philosophie politique et de l'histoire de la pensée politique. Les concepts de pouvoir, de « domination », d'Etat (et d'« Etat moderne »), sont au centre de ces recherches et des discussions, ainsi que les concepts de république et de démocratie, et celui d'« Instruction publique » qu'avait forgé comme tel un philosophe et homme politique aujourd'hui enfin republié et commenté : Condorcet.

Ce qui nous paraissait pouvoir définir la forme scolaire en même temps que le principe de ses variations était le rapport à des règles impersonnelles. On met l'enfant à l'école, disait Kant, pour qu'il apprenne à soumettre toute sa conduite à des règles. Et, dès le départ, au XVII^{ème} siècle, la relation pédagogique - la nouvelle forme de relation sociale maître/écolier alors inventée - est définie comme n'étant pas soumission à la personne du maître, à la différence d'autres relations de transmission, d'influence, de dépendance. Cependant « la règle » est « ce qui est imposé ou adopté comme ligne directrice de conduite » (Dictionnaire Robert). On pouvait donc reconstruire trois types d'écolier : l'écolier soumis (ou discipliné au sens de Michel Foucault), l'écolier raisonnable, l'écolier co-opératif (ou « other-directed » au sens de David Riesman). Nous écrivions : « la règle peut être soit imposée par une sorte de dressage (...), soit justifiée et intériorisée par appel à la raison et aux sentiments de l'écolier, soit enfin établie par discussion entre égaux. » Si on insiste sur la différence entre se conformer par crainte à une règle qui vous est imposée d'une part, et d'autre part chercher par soi-même ou par discussion avec d'autres êtres dotés de « raison » ce qui doit être admis comme « vrai » ou comme « juste », on est sans doute conduit à opter plus résolument pour l'hypothèse d'une pluralité de formes - et non plus de variantes -, donc à distinguer davantage de la forme scolaire *stricto sensu* ce qu'on pourrait appeler une forme « instruction publique » (et peut-être, de ce fait, à distinguer deux « écoles républicaines » : celle de la Première République et celle de la Troisième).

Pour Condorcet, nous l'avions souligné (voir ch. V), même « l'obéissance du soldat à la discipline... doit être commandée par la raison », et en parlant

d'« instruction publique », dans ses Mémoires aux Assemblées révolutionnaires, il ne dit pas simplement que l'école doit être publique, d'État, financée sur fonds publics, offerte à tous à la mesure de leurs capacités. L'instruction publique est le fondement de la République : l'instruction « élémentaire » comporte les éléments de tout savoir, elle permet à chacun de faire usage de sa raison, d'échapper à l'ignorance et aux préjugés, de refuser le joug des tyrans, c'est à dire de tout pouvoir, ecclésiastique ou civil, qui tendrait à s'imposer de l'extérieur ou aurait un caractère arbitraire. L'instruction publique crée donc une nouvelle forme de relation politique : la citoyenneté.

Les institutions d'instruction publique sous la Révolution française ont certes été éphémères et ont connu beaucoup de difficultés : cela a servi de prétexte pour méconnaître la nouveauté et la portée de leur forme, ou pour les disqualifier en les rangeant dans les « utopies ». Les publications des cours et l'étude des archives permet aujourd'hui de mieux les comprendre. Les Écoles centrales rompaient avec le principe de la classe : les élèves pouvaient choisir les cours qu'ils suivaient, ce qui devait permettre à chacun de satisfaire son désir de savoir et d'exercer son esprit critique, ce dont le jeune Stendhal, à la recherche d'une science « non hypocrite », ne se priva pas. Quant à l'École normale de l'An III, destinée à former les « instituteurs » qui remplaceraient les anciens « maîtres » dans les écoles, elle fonctionna selon trois principes. Les plus grands savants de l'époque enseignent les éléments-fondements de la science à laquelle ils contribuent : par exemple Volney enseigne, en la fondant et en la créant, une histoire qui est une science sociale et non plus un récit mythique. L'ensemble des sciences a une unité : c'est celle du savoir rationnel, de l'usage de la raison dans tous les domaines, dans une version du rationalisme nouvelle par rapport à celle de Descartes. Le troisième principe de cette École est encore plus important pour notre question des savoirs et des modes de transmission : il n'y a pas de cours sur « l'art d'enseigner », car celui-ci doit être le moins possible distingué de la méthode d'élaboration des sciences. Autrement dit la pédagogie (pas plus que la didactique d'ailleurs) ne vient pas transformer une science en savoir scolaire, ou discipline scolaire.

L'École normale de l'an III n'est donc pas ce que le XIX^{ème} siècle, de Guizot à Jules Ferry, a créé sous ce nom. Dans l'école de la Troisième République, une discipline nouvelle, « morale et instruction civique », s'ajoute aux autres disciplines ; la formation du citoyen insiste sur ses devoirs plus que sur ses droits ou sa souveraineté ; la fonction de l'« instituteur » est définie comme « sacerdoce moral ». Quant aux écoles centrales, on sait qu'elles furent très vite remplacées par les lycées, qui ont pu être considérés comme la restauration des anciens collèges. Cependant, depuis deux siècles, notre histoire comporte des reprises et

des interprétations de l'idée et des institutions d'instruction publique. On peut suivre par exemple, dans des propositions de réforme de l'enseignement et les réflexions qui les préparent (en 1902 à l'École des Hautes études sociales, en 1920 à l'École normale de la Seine, en 1985 au Collège de France) les cheminements complexes de l'idée d'une relation étroite entre l'enseignement des sciences (y compris les sciences de l'homme) dans leur unité et la citoyenneté, donc la démocratie. Autre exemple, portant sur des pratiques d'enseignement : nous avons pu observer, dans une école annexe d'IUFM, une leçon d'astronomie au CM1 dans laquelle l'activité des élèves est organisée selon le principe de la recherche en science expérimentale (recours à des documents écrits, mais aussi à des expériences simulant le déplacement de la terre autour du soleil, travail en petits groupes suivi d'une discussion où la professeure se contente de favoriser l'échange de paroles). Or on sait combien, de Condorcet à Auguste Comte et Alain, l'astronomie tient une place importante dans l'école républicaine. (Il faut ajouter que cette tradition est diverse : la signification de l'astronomie varie selon les formes du rationalisme...).

Dans le travail sur les concepts que nous poursuivons actuellement, la confrontation entre l'instruction publique selon Condorcet et « l'espace public » selon Habermas est apparue comme nécessaire, ne serait-ce que pour justifier et mieux définir la distinction que nous faisons entre la seconde et la troisième variante ou forme. Selon Habermas, c'est d'abord dans le domaine littéraire que se constitue, au début du XVIII^{ème} siècle, une sphère publique, c'est à dire un exercice de la critique libre, qui n'est plus soumis aux jugements académiques ou au goût de la cour : dans les périodiques, dans les salons se confrontent des jugements dont la validité n'est pas garantie par l'état ou la condition sociale de ceux qui les produisent. L'espace public se constitue lorsque cette sphère s'étend à la religion et au politique. D'où la phrase écrite par Kant en 1781 : « Notre siècle est particulièrement le siècle de la critique, à laquelle il faut que tout se soumette. La religion alléguant sa sainteté, la législation sa majesté, veulent d'ordinaire y échapper, mais alors elles excitent contre elles de justes soupçons et ne peuvent prétendre à cette sincère estime que la raison accorde seulement à ce qui a pu soutenir son libre et public examen. »

La théorie socio-historique de la constitution d'un « espace public », qui a été récemment reprise par Roger Chartier dans ses recherches d'histoire culturelle et politique, peut nous permettre non seulement de penser les rapports, dans nos sociétés entre les cultures et la culture scolaire (et aussi la culture universitaire, dont il n'est pas évident qu'elle ne soit pas une culture scolaire), mais aussi de voir quel contenu peut être donné au concept de socialisation démocratique. Il y a deux décennies, dans les premiers travaux du Groupe de recherches sur la

socialisation, nous avons proposé, de manière heuristique, d'appeler « socialisation scolaire » le mode de socialisation propre à nos sociétés. Aujourd'hui, si nous restreignons le sens du terme « forme scolaire » à celle qui est apparue pour la première fois en Europe au XVII^{ème} siècle (mais qui n'a pas disparu pour autant), il faudrait aller jusqu'à soutenir que la socialisation démocratique exclut la forme scolaire, tout en précisant que cela ne revient pas à reprendre le slogan un moment célèbre « déscolariser la société », lequel allait plutôt dans le sens de la « démocratie libérale ». C'est pourquoi la question des disciplines scolaires (non seulement de leur pluralité, mais de leur caractère de « disciplines »), plus généralement la question des formes de transmission et d'appropriation, est au centre de nos recherches actuelles. Notre science est loin d'avoir réalisé le « plan de sociologie descriptive » dont Marcel Mauss écrivait le « fragment » en 1934, et dans lequel il ébauchait la définition des différentes sortes de tradition, de l'initiation, de l'éducation, de l'instruction, etc., dans les différents types de sociétés.

La poursuite des recherches entreprises appelle une réflexion sur une autre série de termes : la règle (la règle « impersonnelle », la règle écrite, ...), la loi, la norme, le code... Et cela en fonction non seulement des différences entre les théories du pouvoir (qu'elles soient philosophiques, anthropologiques ou sociologiques), mais de leur opposition que l'on pourrait schématiser ainsi : d'un côté celles qui définissent les rapports politiques en termes de rapports de forces même lorsqu'elles reconnaissent leur dimension symbolique, de l'autre celles qui les définissent en termes de sens même lorsqu'elles reconnaissent la place de la violence. Aujourd'hui où « le sens de l'activité scolaire », « les violences à l'école », sont sans cesse évoqués dans les débats idéologiques qui accompagnent les politiques d'éducation, où celles-ci sont élaborées en relation avec des politiques de la ville, il importe plus que jamais d'analyser les relations entre l'école et l'Etat moderne, entre le processus de scolarisation et le processus d'urbanisation. La question de l'avenir de la démocratie passe par l'inquiétude sur la décomposition, dans nos civilisations, des formes urbaines, que quelques écrivains de génie, comme Paul Auster, nous aident à prévoir.*

* Cette réédition est pour moi l'occasion attendue de dire ma dette d'abord à l'égard de Pierre Bourdieu, avec qui j'ai appris, au Centre de sociologie européenne, le « métier de sociologue », et qui m'a aidé au moment où cet ouvrage était une thèse à soutenir. Je dois ensuite beaucoup au travail et aux idées de Régis Bernard, sans qui le Groupe de recherche sur le procès de socialisation, avec les hypothèses et les perspectives qu'indiquait cet intitulé, n'aurait pu être fondé.

BIBLIOGRAPHIE

Principales publications postérieures à 1980

VINCENT G., avec R. BERNARD, M. BUISSON, et al., *Education, fête et culture*, PUL, 1981.

VINCENT G., « L'École Normale de l'An III de la 1^{ère} République française », *Paedagogica historica, International Journal of History of Education*, XXVII, 1991, p.215-230

VINCENT G., « Biographie d'un instituteur », ds. *Les transformations du système éducatif*, (dir. A. Henriot, E. Plaisance), Paris, L'Harmattan, 1993.

VINCENT G., « Mémoire collective et développement local. Etude de cas », *Les Papiers*, n°9, Presses Universitaires du Mirail, 1992.

VINCENT G., « Forme scolaire et espace public », ds. Y. Grafmeyer *Milieus et liens sociaux*, éd. du PPSH Rhône-Alpes, Lyon, 1993.

VINCENT G., « Le pédagogique et le politique : sur quelques textes de Durkheim », ds. *Durkheim, sociologue de l'éducation*, prés. P. de Gaudemar, Paris, L'Harmattan-INEIP, 1993, p.3-14

VINCENT G., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 1994.

VINCENT G., avec THIN D. et VAN ZANTEN A., *Politiques scolaires urbaines*, éd. du PPSFI, Lyon, 1996.

VINCENT G., « Pratiques culturelles ou formes symboliques ? », *Hermès*, n°20, Septembre 1996, éd. du CNRS, p.155-167

VINCENT G., « De l'éducation de la démocratie à la socialisation démocratique », ds. J.-B. Paturet (dir.), *Vers une socialisation démocratique*, Théétète éd., Montpellier, 1998.

VINCENT G., articles « Moralisation » et « Temps scolaire », ds. J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques*, Hachette, 1999.