

LA FORME SCOLAIRE : DÉBATS ET MISES AU POINT  
Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter  
Guy Vincent, Bernard Courtebras, Yves Reuter

Association REDLCT | « Recherches en didactiques »

2012/1 N° 13 | pages 109 à 135

ISSN 2116-9683

ISBN 9791090290037

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-1-page-109.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Guy Vincent *et al.*, « La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter », *Recherches en didactiques* 2012/1 (N° 13), p. 109-135.  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Association REDLCT.

© Association REDLCT. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# LA FORME SCOLAIRE : DÉBATS ET MISES AU POINT

Guy Vincent  
Bernard Courtebras  
Yves Reuter

## Résumé

Dans ce premier entretien, Guy Vincent, qui a véritablement forgé le concept de *forme scolaire* auxquels se réfèrent nombre de travaux en éducation, revient sur sa définition, sa genèse, ses références théoriques explicites ou implicites, les réseaux conceptuels au sein desquels il s'insère (avec notamment l'importance de l'opposition entre *forme scolaire* d'un côté et *instruction publique* référée à la *socialisation démocratique* de l'autre). Il expose aussi ses désaccords avec certains usages qui ont pu être effectués de ses travaux et précise les rapports de sa théorisation avec les didactiques et les pédagogies.

## Entretien de Guy Vincent<sup>1</sup> avec Bernard Courtebras et Yves Reuter<sup>2</sup>

1. Guy Vincent est professeur honoraire de sociologie de l'université Lumière - Lyon 2, fondateur du GRS (Groupe de Recherche sur la Socialisation).
2. Bernard Courtebras et Yves Reuter sont respectivement maître de conférences et professeur de sciences de l'éducation à l'université Charles de Gaulle - Lille 3, et membres de l'équipe Théodile CIREL (É.A. 4354). Bernard Courtebras occupe un poste de di-

L'entretien qui est donné ici à lire relève d'une élaboration complexe. En effet, un premier jeu de questions, préparé par Bernard Courtebras (désormais B.C.) et Yves Reuter (désormais Y.R.), a été envoyé à Guy Vincent (désormais G.V.) qui a pu y réfléchir et préparer une base écrite à ses réponses. Le premier entretien lui-même s'est déroulé à Lyon, le 9 juillet 2009, au domicile de G.V. Cet entretien a été transcrit par B.C., revu et discuté par G.V., B.C. et Y.R. au travers de plusieurs allers et retours afin d'éliminer certaines digressions, de préciser des références, de lever quelques ambiguïtés, de réfléchir à certains effets de discours possibles. Puis, un second jeu de questions a été préparé par B.C. et Y.R. et envoyé à G.V. une dizaine de jours avant le second entretien. Ce second entretien s'est déroulé de nouveau à Lyon au domicile de G.V. le 22 juin 2010. Il a été transcrit, relu, reprecisé selon les mêmes modalités que lors du premier entretien. Ce second entretien fera l'objet d'une publication ultérieure dans le prochain numéro de la revue. Au-delà de l'envie que nous aurions eu, chacun d'entre nous, d'approfondir encore ces échanges, il nous semble qu'en l'état, ce document est précieux pour la communauté des chercheurs en éducation. Il nous paraît en tout cas atteindre en grande partie les objectifs que nous nous étions fixés et que nous souhaiterions maintenant brièvement préciser.

Trois objectifs principaux ont présidé à ce travail. En premier lieu, mieux comprendre un concept (*i.e.* sa genèse, son histoire, sa structure, sa signification...) qui s'avère fondamental dans le champ des recherches en éducation ainsi qu'en attestent ses multiples reprises, reprises qui n'ont cessé de se multiplier lors de la dernière décennie. Ensuite, éclairer par le point de vue de l'auteur lui-même, les usages qui en sont faits en se réclamant de lui, tout en étant dans nombre de cas, selon nous, parfois très éloignés de ses positions. Enfin explorer les intérêts de ce concept, mais aussi les problèmes qu'il soulève, en tant qu'outil heuristique.

À l'arrivée, il nous semble, qu'au-delà même de ces objectifs initiaux, ces entretiens présentent au-moins deux autres intérêts pour les chercheurs (et les futurs chercheurs). Ils permettent d'abord de mieux approcher comment - au travers de quel cheminement - se construit une problématique et comment un concept n'existe, ne se comprend, qu'au sein d'un réseau de concepts, d'une construction théorique. Ils peuvent encore permettre de mieux appréhender le travail intellectuel :

- en tant qu'il s'effectue inlassablement et indissociablement avec / contre d'autres chercheurs et d'autres thèses ;
- en tant qu'il se confronte à de véritables obstacles (par exemple, la gestion des relations entre singularité (des cas) et généralisation) ;
- en tant qu'il est toujours en cours (et, de ce point de vue, il nous semble que G.V. donne à nombre de (jeunes) chercheurs quelque peu pressés ou à

---

dactique des mathématiques après avoir effectué, sous la direction de Guy Vincent, une thèse de sociologie sur le calcul des probabilités, leur invention, leur enseignement et les formes de leur appropriation. Yves Reuter est spécialiste de didactique du français.

nombre de figures médiatisées de belles leçons de labeur, de rigueur et d'humilité) ;

- en tant qu'il a toujours à faire avec des usages non prévus, des incompréhensions, des détournements...

Il est temps maintenant de clore cette présentation même si nous aurions encore beaucoup à ajouter sur ces échanges (ne serait-ce que nos positions actuelles quant à ce concept). Mais notre but n'est pas d'occulter ou d'enfermer dans un cadre préalable le discours de G.V. Il est bien de permettre qu'il soit lu, véritablement, pour ce qu'il dit. Non en ce que ce serait une parole de vérité mais en ce que la parole de celui qui a forgé un concept nous paraît au-moins à étudier et à méditer sérieusement quant au(x) sens et aux usages possibles de ce concept...

Bernard Courtebras - Yves Reuter

## QUESTIONS ENVOYÉES À GUY VINCENT

1. Quelle définition donneriez-vous aujourd'hui du concept de *forme scolaire* ?
2. Quels ouvrages ou articles - de vous et / ou d'autres auteurs - vous semblent fondamentaux pour travailler ce concept ?
3. Pourquoi et comment en êtes-vous arrivé à forger ce concept ? Quelle en était la nécessité ?
4. À quels autres concepts est-il, pour vous, fondamentalement relié ? Et selon quelles modalités ?
5. Il nous semble, à relire vos écrits, que ce concept a pu connaître quelques variations ou accentuations différentes sur lesquelles nous aimerions avoir des éclairages complémentaires. Pourriez-vous nous les préciser ?
6. N'y a-t-il pas eu une accentuation de la relation entre *forme scolaire* et *ordre scriptural* ?
7. N'y a-t-il pas une oscillation, selon les textes, entre *forme scolaire* (au singulier et comme forme de longue durée) et *formes scolaires* ou « variantes de la forme scolaire » ?
8. Dans vos travaux les plus récents, vous opposez *forme scolaire* et *socialisation démocratique*. Pouvez-vous préciser cette opposition et en quoi elle vous semble fondamentale ?
9. Toujours dans cette perspective, vous semblez dire que certaines modalités des pédagogies alternatives (type Freinet, par exemple) sont plus du côté de la *socialisation démocratique* que d'autres dispositifs plus classiques liés à la *forme scolaire*.
10. Cela ne vous entraîne-t-il pas à l'opposé de ceux qui reprennent vos travaux pour valoriser l'école, sans plus de précaution ?

11. Vos travaux ont connu une fortune récente dans le domaine des didactiques (voir, par exemple, le, n° 2 de 2008 de la *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*). Que pensez-vous de ces travaux ? Que pensez-vous de leur mise en relation avec le concept de *transposition didactique* ? Quelles mises au point souhaiteriez-vous effectuer ?
12. Dans quelle mesure le concept sociologique de *forme scolaire* vous semble-t-il mobilisable/transférable en sciences de l'éducation, en didactique(s) ?

### ENTRETIEN, N° 1<sup>3</sup>

*Y.R. : Quelle définition donneriez-vous aujourd'hui du concept de forme scolaire ?*

G.V. : La définition que je donne aujourd'hui est historiographique, historique, puis elle s'approfondit vers la sociologie historique et la phénoménologie. On trouve cette définition dans l'article publié en 2008 dans la revue canadienne *Éducation et francophonie*<sup>4</sup>. J'écrivais : D'un point de vue historiographique, la forme scolaire, ce que Durkheim appelait l'école à proprement parler (ce n'est peut-être pas tout à fait juste, parce que maintenant j'ai encore réduit la définition de la forme scolaire : j'y viendrai après) apparaît dans tout l'Occident moderne, du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle - comme l'a bien indiqué Roger Chartier : c'est daté, situé -, en se substituant à un ancien mode d'apprentissage par ouï-dire, voir faire et faire avec. À la différence de ce mode ancien, la forme scolaire, qui est une forme de transmission de savoirs et de savoir faire, privilégie l'écrit, entraîne la séparation de « l'écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc - historiquement - une relation sociale nouvelle.

L'enfant ne peut plus vagabonder dans les rues ni même se mêler aux activités adultes. Il est soumis à l'ordre qui caractérise la ville classique et est « enfermé » dans les murs de l'école, lieu à part où il a une place. Il doit se déplacer en rang, à un emploi du temps strict et doit obéir aux règles affichées sur les murs de la classe dont la première est la règle du silence - règle du silence à laquelle le maître lui-même est soumis, contrairement à ce qu'on imagine. Le maître doit se contenter de surveiller, de diriger la lecture et les

3. Revu en 2010 puis en mars 2011.

4. VINCENT Guy (2008) La socialisation démocratique contre la forme scolaire, *Revue éducation et francophonie*, volume XXXVI : 2, 47-62. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI\\_2\\_047.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_2_047.pdf)

exercices faits par les élèves avec les livres, il doit se contenter d'appliquer sans colère les sanctions soigneusement prévues dans le règlement pour chaque infraction. Cette transformation dans l'éducation est liée à d'autres changements d'ordre politique, économique, juridique, urbain ou autres. Au début de mes travaux, dans les années 1970, j'ai largement emprunté aux recherches d'historien (un historien très bon connaisseur de la sociologie) qu'effectuait Roger Chartier. Ainsi la forme scolaire est une forme socio-historique de transmission. Elle apparaît à un certain moment dans certaines sociétés. Il faut, lorsqu'on utilise le terme « école » au lieu de l'expression forme scolaire, faire attention aux assimilations qui ont souvent été faites et qui ont entraîné de véritables contre-sens historiques. La forme scolaire est une forme sociale. C'est une forme sociale parmi d'autres et liée à d'autres. Cela me renvoie de la question 1 aux questions 3 et 4.

*Y.R : Question 3 : Pourquoi et comment en êtes-vous arrivé à forger ce concept ? Quelle en était la nécessité ? Et question 4 : À quels autres concepts est-il, pour vous, fondamentalement relié ? Et selon quelles modalités ?*

G.V : Commençons par dire que le terme même de forme était ambigu parce que, à l'époque surtout, on disait souvent indifféremment forme et structure. On évoquait les structures élémentaires de la parenté, les structures mathématiques, etc. Ou bien on opposait, comme autrefois, à une époque plus ancienne, forme et contenu. Forme, au sens où je l'entends, ce n'est pas structure. Le structuralisme excluait – et c'est ce que je lui ai reproché avec beaucoup d'autres – le structuralisme excluait le sens et l'histoire, ce qui était contraire à la conception de la sociologie et à la définition du social vers lesquelles je me dirigeais. Alors je me suis tourné vers la théorie de la forme, c'est-à-dire vers la *Gestalt theorie*. La forme au sens de Gestalt est une configuration spatio-temporelle. Et les exemples-types dont parlait Paul Guillaume dans *La psychologie de la forme*, étaient la figure et la mélodie.

L'énorme effort de scolarisation qui caractérise les XVI<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles dans les villes se traduit par la construction de bâtiments nouveaux qui, par leur allure et leur principe d'organisation spatiale, se détachent sur le fond du paysage urbain. L'école est un espace à part et l'enfant, désormais « écolier », s'y sent enfermé. On voit que parler en termes de Gestalt cela ne veut pas dire du tout se priver de la présentation et de l'analyse d'un vécu. L'écolier, être social nouveau lui aussi, vit la forme scolaire comme un enfermement. Il la vit sur le mode de l'ennui. Il est privé des autres activités de la vie sociale auxquelles auparavant il était justement, systématiquement pour ainsi dire, mêlé puisqu'il s'agissait d'apprendre avec, d'apprendre en voyant faire mais aussi en faisant avec, ce qui a longtemps persisté, entre autres dans les campagnes mais pas seulement, j'y reviendrai peut-être tout à l'heure. Donc cet espace est distinct et l'école c'est aussi un temps à part, « le temps des études » comme l'a dit Michel Verret<sup>5</sup>, coupé de la vie extra-scolaire. Cet

5. VERRET Michel (1975) *Le temps des études*, Paris, Éditions Honoré Champion.

espace distinct est organisé par un emploi du temps. Le texte qui pour moi a été fondamental, que j'ai longuement analysé, était *La conduite des écoles chrétiennes* de Jean-Baptiste de La Salle<sup>6</sup>, qui avait l'avantage de donner les principes d'organisation d'écoles qui étaient des écoles urbaines, et des écoles urbaines pour les pauvres. La classe, en raison même d'un emploi du temps très strict, ce que l'écolier doit faire à chaque heure, à chaque moment, ce que nous appelons la classe, implique l'ordre, à commencer par l'arrangement des bancs, la place des écoliers. Elle implique l'ordre au sens de discipline, c'est-à-dire le silence. C'est donc l'exclusion hors de l'école de toute parole non scolaire. Puniton du bavardage bien sûr mais aussi exclusion de tout ce qui n'est pas l'écrit scolaire. Les écoles urbaines à la toute fin du XVII<sup>e</sup> siècle ou au tout début du XVIII<sup>e</sup> sont celles qui introduisent le manuel, le manuel qui est lu, appris et récité. C'est pour cette raison que dans mon premier ouvrage, qui était *L'école primaire française*<sup>7</sup>, le deuxième chapitre est intitulé « la forme scolaire » et il analyse *La conduite* comme l'organisation de cet espace-temps.

Vous me dites - et j'ai beaucoup apprécié, de manière générale, vos questions : pourquoi et comment en êtes-vous arrivé à forger ce concept et quelle en était la nécessité ? Je reprends votre terme parce que, en un sens, cela m'avait paru nécessaire, pas seulement pour ne pas faire comme les autres, parce que toute thèse doit être originale, mais parce que, à l'époque, c'est-à-dire dans les années 1970, il m'avait paru nécessaire, premièrement d'échapper aux problématiques dominantes de l'époque qui portaient sur le système scolaire et sur les rapports entre système scolaire et classes sociales, donc la problématique des inégalités, la problématique de la consécration des héritiers par les diplômés. Non pas que, à l'époque, j'ai été contre Bourdieu et Passeron. C'était tout le contraire parce que mon directeur de thèse, qui était Raymond Aron, m'avait envoyé travailler avec eux. Et donc j'ai commencé à travailler avec eux et avec leur problématique. Mais ensuite je me suis dit qu'il fallait faire autre chose, que cela ne suffisait pas, qu'il fallait répondre à la question « qu'est-ce que l'école ? » et donc quelle en est la forme, l'analyser en termes de forme. Et puis la seconde nécessité était, philosophiquement parlant, d'échapper à Foucault avec son appréhension très large de ce qu'il appelait la discipline ou les disciplines, que je trouvais peu sociologique. Je voulais aussi échapper à une partie de son entourage qui, à cette époque, développait des thèses d'ultragauche qui ne me convenaient pas, en se plaçant d'un point de vue philosophique et politique.

Alors j'ai cherché du côté de Durkheim, du côté aussi de quelqu'un que m'avait indiqué Raymond Aron, Bouglé, qui, lui, avait écrit sur la cité grecque, donc sur les formes politiques en Grèce mais qui avait aussi écrit sur

6. DE LA SALLE Jean-Baptiste (Saint) (1951) *Conduite des écoles chrétiennes*, Édition du manuscrit français, introduction et notes comparatives avec l'édition princeps de 1720, par F. Anselme. Paris, FSC.

7. VINCENT Guy (1980) *L'école primaire française*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

l'éducation<sup>8</sup> et Aron m'avait dit qu'il n'y avait rien eu de fait sur l'école primaire depuis Bouglé. Or à ce moment là, j'étais professeur, c'était mes débuts, j'étais professeur à l'école normale d'instituteurs et d'institutrices à Moulins, donc j'ai regardé du côté de Bouglé, du côté d'autres sociologues de l'école durkheimienne. Comme d'autres, y compris Bourdieu d'ailleurs, on a trouvé quand même pas mal de choses chez Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France*<sup>9</sup> sur les transformations de l'enseignement. Certaines de ces exigences rencontraient chez moi des nécessités professionnelles puisque, à l'époque, dans les écoles normales, il y avait un enseignement qui devait porter sur les faits sociaux. Cela avait été créé dès les écoles normales d'ailleurs, donc le directeur m'a dit tout de suite, quand je suis arrivé, sachant quelles étaient mes études et mes préoccupations, non pas mes études de sociologie puisque cela n'existait pas encore, mais enfin mes intérêts pour la sociologie : « Vous ferez le cours sur les faits sociaux ». Voilà pour la petite histoire. Et puis j'ai trouvé des choses chez un certain nombre de sociologues patentés, mais aussi peu à peu, mais là c'est un petit peu plus tard, de 1962 à 1968, j'étais donc assistant en philosophie à Lyon. Le responsable de la Faculté à Lyon, Léon Husson, voulait développer et créer la licence de sociologie puisque cela n'existait pas. J'ai pris contact avec des groupes de recherche et en particulier avec des gens qui travaillaient sur la ville, notamment avec quelqu'un qui s'appelait Raymond Ledrut qui publiera plus tard, en 1984, un livre intitulé *La forme et le sens*<sup>10</sup> à partir d'exemples d'analyses de la ville. J'ai travaillé avec ce concept de forme au sens de Gestalt finalement, et j'ai travaillé en appréhendant ainsi la liaison étroite qu'il y avait entre forme et sens.

Troisième ou quatrième non pas nécessité mais cette fois envie. Les préoccupations précédentes, ou les nécessités précédentes, rencontraient chez moi un auteur auquel j'étais très attaché depuis mes études de philosophie, à savoir Merleau-Ponty qui s'était présenté lui-même comme continuateur de la théorie de la forme et pas seulement comme phénoménologue. Donc peu à peu on pourrait dire - je pense que c'est important parce que j'ai eu un itinéraire intellectuel et je pense que cela a beaucoup compté - j'en suis venu à donner pour objet à la sociologie les formes sociales. Non plus le fait social au sens durkheimien qui était extrêmement positiviste finalement, causaliste, etc., mais les formes sociales. Et à partir de là je pouvais aussi élaborer une théorie qui était une théorie non seulement de la société mais de la socialisation. C'est-à-dire que j'ai emprunté, je crois que je vais en venir à la question 4, j'ai emprunté à Merleau-Ponty sa conception du social ou plus exactement de la socialisation et en particulier une définition de la socialisation qui pour

8. BOUGLÉ Célestin (1935) 2e édition, *Le citoyen moderne*, dans *Du sage antique au citoyen moderne, Études sur la culture morale*, Paris, Armand Colin.
9. DURKHEIM Émile (1990) *L'évolution pédagogique en France*, 1ère édition 1938, Paris, Presses Universitaires de France.
10. LEDRUT Raymond (1984) *La forme et le sens dans la société*, Paris, Librairie des Méridiens.

moi est devenue de plus en plus fondamentale, mais malheureusement je ne convaincs pas grand monde du sens et de l'intérêt de celle-ci. J'ai eu toujours du mal, et j'en ai toujours, pour faire comprendre cette acception du terme « socialisation » parce que, surtout en France, nous sommes durkheimiens, c'est-à-dire que pour nous, socialisation veut dire être socialisé. Fondamentalement nous sommes des animaux et en tant que nous sommes humains nous sommes socialisés. Le social est une contrainte qui s'exerce sur nous et d'ailleurs, quand on regarde de près les écrits de Durkheim sur l'école, sur l'éducation, cela lui servait à dévaloriser tout ce qui était pédagogie fondée sur la spontanéité, sur l'activité. Le social est une contrainte : elle doit s'exercer sur l'enfance. Alors cela renvoyait pour lui à l'autorité du père, à l'autorité du maître, et l'éducation ne pouvait pas être autre chose que contraignante. Alors j'ai donné, et depuis repris, le concept fondamental de ce que j'appellerais si je ne craignais pas d'être trop prétentieux une « théorie sociologique nouvelle » fondée sur la socialisation entendue au sens suivant, en gros au sens de Merleau-Ponty. Toute société, et à l'intérieur de cette société tout groupement, en tant qu'il a une unité, une forme, tout groupement se socialise lui-même, c'est-à-dire adopte certaines manières d'être au monde et d'être à autrui, d'être par rapport à autrui. Alors l'être au monde, c'est le rapport au monde en termes phénoménologiques et cela renvoie aussi à Marx (Merleau-Ponty a souvent repris Marx). Dans cette perspective de socialisation on en vient au terme de rapports sociaux – donc relations et la relation, le rapport, est lui-même inclus dans le concept de Gestalt.

C'est-à-dire que, dans la théorie sociologique que je soutiens, le concept le plus général et le plus fondamental est celui de socialisation. Ensuite on en vient aux modes de socialisation, aux manières de se rapporter au monde et à autrui, et puis aux formes d'existence sociale, c'est-à-dire aux formes sociales tout court. Et parmi ces formes sociales, il y a bien sûr les formes de transmission que, pour aller vite mais quand même avec Marcel Mauss, on peut définir comme étant les formes de rapport entre les générations. Dans son « Plan de sociologie générale », il place la tradition dans cette perspective et ses analyses sont intéressantes, de ce point de vue là, à reprendre, même si c'est extrêmement peu développé. Le terme de Gestalt, ainsi resitué, est utilisable non seulement en psychologie comme initialement mais aussi dans les sciences historiques et sociales, ce que Guillaume d'ailleurs avait dit. Il avait dit « je suis psychologue donc je fais de la psychologie, j'analyse la perception, mais il y a aussi des gens qui, plus que moi, analysent le social » et il donnait l'exemple de Dilthey<sup>11</sup>. Dès le départ de la théorie de la forme, il y a eu cette espèce d'unité, sous une même théorie, des différentes sciences de l'homme. Et Guillaume a commencé à rechercher quels étaient les concepts qui permettaient d'analyser- ce qui m'intéressait beaucoup - les changements, les transformations dans ce qu'il appelait les champs. Pour le champ perceptif il donnait l'exemple de la plage. J'arrive sur une plage déserte, il n'y a per-

11. DILTHEY Wilhem (1942) *Introduction à l'étude des sciences humaines*, Paris, Presses Universitaires de France .

sonne. Tout à coup surgit quelqu'un, un peu loin, à 200 mètres. Je ne sais pas qui c'est, ni d'où il vient, ni où il va, mais mon champ perceptif se réorganise sur lui en quelque sorte. Prenons un autre exemple : je relisais l'autre soir un roman récent, *L'élégance du hérisson*<sup>12</sup>, sur une partie de rugby ; l'auteure parle d'un joueur néo-zélandais, qui déjà tranche sur les autres donc focalise l'attention au moment de la danse initiale, le haka, et puis qui ensuite focalise aussi l'attention dans le jeu lui-même. C'est-à-dire que dès qu'il s'empare ou qu'il reçoit le ballon, immédiatement on anticipe son mouvement. Donc le champ s'organise autour de ce joueur. Une fois qu'on a admis que le concept de Gestalt pouvait avoir une application en histoire et en sociologie, on peut faire des retours, pour ainsi dire, à la psychologie.

Donc ma conclusion sur les modalités de relation entre concepts théoriques serait la suivante. Il y a d'abord des différences de niveau : quand on analyse une société il y a le niveau fondamental qui serait celui des modes de socialisation, et puis les formes incluant les rapports puisque une forme c'est un espace, un temps et une relation. L'espace scolaire, le temps scolaire, la relation pédagogique. À ce propos, je souligne et j'y reviendrai sûrement, que l'expression « la relation pédagogique » a été un moyen caché de faire ce qu'il ne faut pas faire, c'est-à-dire de deshistoriciser et de naturaliser une relation sociale. Il n'y a pas *la* relation pédagogique, il y a *des* relations pédagogiques et c'est bien dommage que Weber n'ait pas poursuivi ses analyses des types d'éducation dans ce sens là<sup>13</sup>. Ainsi nous avons différents niveaux, et puis entre les formes sociales elles-mêmes nous avons des rapports : toutes les formes sont liées entre elles. On peut prendre de multiples exemples. Le plus récent que j'ai analysé, c'est, après Weber, celui des liaisons qui existent entre la forme d'éducation et les formes politiques, à savoir le mandarinate, la bureaucratie dans la Chine classique. Il y a des relations entre formes de transmission, formes politiques, formes économiques, formes de division du travail, formes religieuses, formes de pouvoir ecclésiastique, etc. Et l'une des choses sur lesquelles Chartier a magnifiquement insisté dans ce qui était ses premiers travaux, et toujours documents à l'appui, c'est que si on veut comprendre quelque chose à l'école, surtout aux XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> siècles, il faut analyser non pas seulement le pouvoir politique mais aussi le pouvoir ecclésiastique et les changements dans la religion, entre autres la Réforme et la Contre-réforme.

*Y.R. : Sur la question 4, et pour tenter de clarifier la rupture autour de la notion de socialisation, pour vous, en quoi consiste exactement la rupture fondamentale entre la conception de Durkheim et celle de Merleau-Ponty ?*

G.V. : La rupture c'est la distinction entre la socialisation conçue comme action de la société, du groupement sur l'individu et une socialisation conçue comme auto-constitution du social. Chez Durkheim l'individu est conçu

12. BARBERY Muriel (2006) *L'élégance du hérisson*, Paris, Gallimard.

13. WEBER Max (2000) *Confucianisme et taoïsme*, Paris, Gallimard.

comme animalité puis est socialisé. Chez Merleau-Ponty chaque société réalise elle-même une certaine manière d'être au monde et d'être à autrui. Ceci dit, dans les modalités de socialisation il y a la place accordée aux individus. Nous sommes dans des sociétés qui se constituent comme ensembles d'individus. La rupture est entre la forme réfléchie « se socialiser » et « être socialisé », c'est-à-dire le passif. Pour Durkheim nous sommes socialisés par le social et cela justifie chez lui, au fond - sans même s'en qu'il s'en aperçoive je crois - le pouvoir du père (il faudrait évoquer, comme on l'a fait parfois, les origines sociales de Durkheim), le pouvoir du maître qui agissent sur les enfants, sur les élèves au nom de la société. Alors que pour Merleau-Ponty, se socialiser cela a l'air d'admettre d'emblée que le social c'est de l'autonomie de part en part. Mais ce n'est pas exactement cela car on se socialise dans des rapports sociaux qui sont des rapports économiques incluant éventuellement l'exploitation, qui sont des rapports politiques, avec donc des rapports de domination. Cela m'a entraîné dans ces toutes dernières années à reprendre Weber, parce qu'on a accusé non sans raison Weber de mal comprendre ce qu'était la démocratie. Il est vrai que la République de Weimar n'était pas un bon exemple de démocratie. Moi-même j'ai repris les textes des révolutionnaires sur leur conception du pouvoir politique. Et là j'ai trouvé quelques textes très beaux, souvent ignorés. Il y a Kant que Chartier cite souvent mais il y a aussi la définition de l'autorité présentée comme nouvelle dans l'*Encyclopédie* de Diderot. Mais encore une fois ce sont des questions sur lesquelles je travaille toujours parce que ce n'est pas simple, j'allais dire y compris chez Weber parce que lui, il a élaboré des concepts par lesquels il s'efforce de suivre l'histoire de la Révolution française. Par exemple, il parle de la « transfiguration charismatique » de la Raison qui a son apogée avec Robespierre. C'est sur des textes de ce type que je travaille lorsque j'essaie de préciser le concept de socialisation démocratique.

*B.C. : Est-ce que le concept de discipline n'est pas inévitablement lié au concept de forme scolaire ?*

G.V. : Oui. Mais en un sens différent de celui de Foucault. Je crois avoir précisé et après cela a été repris par d'autres, notamment par Rachel Gasparini<sup>14</sup> et par Marie Verhoeven<sup>15</sup> qui m'avait envoyé sa thèse il y a 7 ou 8 ans et qui avait travaillé sur l'ordre scolaire. Donc d'une part il y a la discipline scolaire au sens d'ordre scolaire, et puis il y a les disciplines au sens de matières d'enseignement (mathématiques, langue, etc.). Alors il y a une nouvelle question, c'est de savoir dans quelle mesure et comment la transmission des savoirs contribue à la discipline, c'est-à-dire à l'ordre qui, derrière l'ordre

14. GASPARINI Rachel (1998) *La discipline à l'école primaire. Une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre social*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Lumière Lyon 2.

15. VERHOEVEN Marie (1997) *Les mutations de l'ordre scolaire, régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Bruylant Academia, Louvain-la-Neuve.

scolaire, est toujours un ordre social. En soutenance, une des premières questions qui m'a été posée l'a été sur Foucault : « Comment vous situez-vous par rapport à Foucault et comment vous situez-vous par rapport à Furet ? » Des questions extrêmement gênantes parce que Furet avait rompu avec le marxisme : passons ! Mais j'ai tendance aussi, non pas pour me débarrasser, même si cela m'arrive de botter en touche, à dire, sur tel point voyez un tel ou une telle qui a travaillé là-dessus parce que je ne suis pas sûr du tout d'avoir tout dit, d'avoir raison, en particulier lorsqu'il s'agit de quelqu'un qui a fait sa thèse avec moi.

*Y.R. : Question 2 : Quels ouvrages ou articles - de vous et/ou d'autres auteurs - vous semblent fondamentaux pour travailler ce concept ?*

G.V. : Alors, si je fais une sélection, il y a l'article récent, ainsi que la bibliographie qui l'accompagne, intitulé « La socialisation démocratique contre la forme scolaire », dans *Éducation et francophonie*<sup>16</sup>, qui est une revue de l'ACELF<sup>17</sup>. L'ouvrage *Recherches sur la socialisation démocratique*<sup>18</sup> publié aux Presses Universitaires de Lyon en 2004 et qui comporte des inédits et une bibliographie. Le livre de Paul Guillaume, *La psychologie de la forme*<sup>19</sup>. Celui de Chartier, Compère et Julia, *L'éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*<sup>20</sup>. Le chapitre « Le cinéma et la nouvelle psychologie » dans *Sens et Non-sens*<sup>21</sup> de Merleau-Ponty ainsi que le livre *Existence et dialectique*<sup>22</sup>. Voir en particulier à la table des matières : Gestalt, sens, etc. Et puis Delbos et Jorion : *La transmission des savoirs*<sup>23</sup>. Les ouvrages de Claude Lefort en particulier *Les formes de l'histoire*<sup>24</sup> et notamment la fin du livre sur totalitarisme et démocratie. Et puis le petit livre de Condorcet *Moyens d'apprendre à compter*<sup>25</sup>.

- 
16. VINCENT Guy (2008) *La socialisation démocratique contre la forme scolaire*, Op. cit.
  17. Association canadienne d'éducation de langue française
  18. VINCENT Guy (2004) *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon, Presse Universitaires de Lyon.
  19. GUILLAUME Paul (1937) *La psychologie de la forme*, Paris, Flammarion, (réédition 1999).
  20. CHARTIER Roger, COMPÈRE Marie-Madeleine, JULIA Dominique (1976) *L'éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, CDU et SEDES.
  21. MERLEAU-PONTY Maurice (1966) *Sens et non sens*, Paris, Éditions Nagel.
  22. MERLEAU-PONTY Maurice (1971) *Existence et dialectique. Textes choisis par M. Dayan*, Paris, Presses Universitaires de France.
  23. DELBOS Geneviève, JORION Paul (1984) *La transmission des savoirs*, Paris, Éditions de la maison des sciences de l'homme.
  24. LEFORT Claude (1978) *Société sans histoire et historicité*, dans *Les formes de l'histoire, Essais d'anthropologie politique*, Paris, Gallimard
  25. CONDORCET Jean-Antoine (1988) *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*, 1ère édition 1794, Paris, ACL éditions

*Y.R. : Nous avons trois questions qui forment un ensemble mais que vous pouvez dissocier. Il nous semble, à relire vos écrits, que le concept de forme scolaire a pu connaître quelques variations ou accentuations différentes sur lesquelles nous aimerions avoir des éclairages complémentaires. Pourriez-vous nous les préciser ? Vous pouvez répondre directement ou avec les deux questions suivantes.*

G.V. : J'avais mis ensemble, donc je vous rejoins, la 5 et la 7.

*Y.R. : Et donc la 7 c'est : N'y a-t-il pas une oscillation, selon les textes, entre forme scolaire au singulier comme forme de longue durée et formes scolaires au pluriel ou variantes de la forme scolaire ?*

G.V. : Il y a eu des variations, il y a eu des oscillations. C'est ce qui a contribué d'ailleurs au fait que j'ai souvent été, disons mal compris. Alors pourquoi est-ce que j'ai eu du mal ? Parce que le concept de *forme scolaire* a été élaboré à partir du cas, analysé de près, des écoles chrétiennes de Jean-Baptiste de la Salle. Ceci dit, il y en avait presque partout en France et puis il y avait des écoles presque semblables, en particulier à Lyon avec Demia. J'avais des documents lyonnais, des archives lyonnaises. Je me suis appuyé sur ces documents-là. De plus les écoles chrétiennes elles-mêmes ont été modifiées à partir du début XIX<sup>e</sup>. Normalement j'étais amené à utiliser le pluriel. Non plus la forme scolaire mais les formes scolaires, en profitant en quelque sorte que dans les différents cas il y avait le mot école. Alors premièrement je travaillais en termes de forme et deuxièmement je travaillais sur des écoles. J'étais piégé : je le reconnais. Alors j'ai fait l'erreur au fond de des-historiciser le concept et je pense que c'est l'origine du terme « variante(s) ». Il y a une forme principale et des variantes... Après j'ai cessé d'employer le terme « variante(s) » mais, et là j'essaie de me laver aussi de la faute, au fond je me suis dit que je rencontrais l'écueil que rencontrait toute théorie de la forme. C'est-à-dire que vous prenez par exemple la forme scolaire sur le cas des écoles de Jean-Baptiste de la Salle, et puis il y a eu ensuite des changements, plus ou moins rapidement. Mais quand est-ce que cela change vraiment ? Quand est-ce qu'une forme change vraiment ? Quand est-ce qu'on assiste à une trans-formation ? La forme au sens de configuration, c'est difficile de dire quand on a véritablement une nouvelle figure, une nouvelle configuration. C'est une difficulté d'ordre méthodologique, voire épistémologique inhérente à la théorie. Une théorie de la forme qui était une théorie commençante tout au moins à l'époque de Guillaume.

Où cela devenait encore plus compliqué, second écueil si vous voulez dans la recherche, c'est qu'il y avait eu des changements importants non seulement projetés mais réalisés sous la Révolution française. Et tout de suite après ou presque, la Restauration. La Restauration, elle valait aussi pour les écoles. Elles ne s'appelaient plus chrétiennes mais c'était pour ainsi dire les mêmes. Où cela devenait quand même un petit peu ennuyeux, c'est avec Jules Ferry évidemment. Parce que dire que Jules Ferry n'a fait guère mieux que

Jean-Baptiste de la Salle cela devenait un peu difficile. J'ai donc été amené à rechercher dans les textes sur quel(s) point(s) il y avait eu des changements, entre autres dans la pédagogie, dans les disciplines, dans les manières d'enseigner, etc. Là j'ai trouvé des choses qui étaient intéressantes, qui étaient exploitables même si je ne les ai pas tout de suite exploitées, ou même si je ne les ai jamais vraiment exploitées moi-même. C'était que, par exemple les collaborateurs de Jules Ferry qui étaient protestants, entre autres Buisson, avaient, sans le dire, dans les articles du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* par exemple, proposé d'autres choses comme je le souligne dans un chapitre de *L'école primaire française*. Donc on pouvait en même temps pointer ces changements, essayer de voir quelle avait été leur importance. D'où d'ailleurs un livre qu'on avait fait avec mes collègues de l'association internationale des sociologues de langue française, au groupe de travail sur l'éducation : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* ? C'était un titre qui pouvait porter sur la réalité : est-ce que l'éducation, y compris de nos jours est toujours prisonnière de la forme scolaire ? Mais c'était un titre qui pouvait aussi signifier : l'éducation est-elle prisonnière du concept de forme scolaire, concept dont je passais pour être l'inventeur ou auquel je passais pour m'accrocher.

Après cela, face à toutes ces difficultés, j'en suis venu dans des textes beaucoup plus récents, à dire, il y a deux formes scolaires. Car finalement si on réfléchit bien, il y a des gens qui ont employé un tout autre terme, et c'est celui que j'ai repris, c'est le terme utilisé sous la Révolution française justement, c'est le terme « instruction publique ». Condorcet, qui était un philosophe, avait développé une nouvelle philosophie de l'histoire, mal lue, mal connue aussi. Et il avait été chargé par une des assemblées révolutionnaires de préparer un plan de réforme de l'éducation. Il l'avait fait, il l'avait présenté, il n'avait pas été adopté mais enfin il l'avait présenté et soutenu. Allant chercher de ce côté-là, j'ai donc travaillé Condorcet, j'ai travaillé son époque, j'ai nettement différencié Condorcet d'autres auteurs de plans d'éducation de la Révolution. En tous les cas maintenant j'oppose nettement deux formes : la forme scolaire au sens restreint, au sens de modèle construit à partir de l'exemple des écoles chrétiennes, la forme scolaire au sens restreint telle que j'en ai rappelé la définition encore descriptive tout à l'heure et l'instruction publique, qui du point de vue philosophique, se rattache à un rationalisme et à un rationalisme en quelque sorte historique. « L'instruction publique » est une forme de transmission qui se fonde non plus sur la contrainte mais sur la compréhension et sur la raison. Il faut justifier ce que l'on admet et il faut justifier la façon dont on pense devoir se comporter. Tout est fondé sur l'usage de la raison. En ce sens c'est un rationalisme et un rationalisme de la raison et c'est là qu'au fond Jules Ferry, quoi qu'il en dise, n'a pas été fidèle à l'héritage de la Révolution parce que lui était positiviste et, comme l'a dit encore Merleau-Ponty, le positivisme n'est pas un rationalisme : c'est un « petit rationalisme ». Cela dit, si j'avais davantage écouté Chartier il y a un certain nombre d'années, lorsque j'ai fait de manière un petit peu hâtive des rapprochements entre l'école du XVIII<sup>e</sup>, mais alors du XVIII<sup>e</sup> révolutionnaire

cette fois, pas du début du XVIII<sup>e</sup>, il m'avait dit : attention il y a une grande distance entre la règle, même impersonnelle, et la raison...

C'était ce que j'avais trouvé à dire sur les questions 5 à 7. Alors oscillation ? Ce n'est pas une oscillation... ou alors j'ai fini par ne plus osciller... ni entre forme scolaire au singulier et formes scolaires au pluriel, ni entre formes et variantes de la forme. J'ai choisi un autre concept, celui d'instruction publique, qu'on néglige et qu'on a toujours négligé parce qu'il a été repris sous la forme d'étiquette administrative.

*Y.R. : Juste une petite question de précision puisque vous avez dit « la forme scolaire, concept dont je passe pour être l'inventeur ». C'est vous qui l'inventez ? C'est Chartier ou quelqu'un d'autre ?*

G.V. : Je vous avoue que je ne sais plus... Il faudrait que je recoure aux notes de ma thèse. Cela a beau s'appeler, dès le chapitre 2, « la forme scolaire », je ne dis pas à qui j'emprunterais le terme. Peut-être que je l'ai « inventé » au fil de la réflexion, sans préciser l'arrière plan théorique.

*Y.R. : Il y a une question qui était entre les deux autres : finalement est-ce qu'il n'y a pas eu une accentuation de la relation entre forme scolaire et ordre scriptural ? Je n'ai pas lu votre thèse mais j'ai lu le livre qui a été tiré de votre thèse...*

G.V. : Oui mais c'était à peu près la même chose et cela m'a été reproché.

*Y.R. : Mais du coup l'accent n'était pas porté aussi fort sur l'ordre scriptural que cela a été le cas par la suite.*

G.V. : Délibérément je n'ai pas eu le sentiment de mettre davantage l'accent sur l'ordre scriptural. De plus, ordre ce n'est pas forme, ce n'est pas mode. J'ai oublié de dire tout à l'heure, mais enfin vous y avez pensé, que quand j'ai dit mode(s) de socialisation - et en en faisant en plus la base de la théorie - c'était en pensant à mode(s) de production chez Marx tout en me démarquant de Marx. Dans les manières d'être par rapport à la nature, il y a bien sûr non seulement les formes de travail mais aussi les modes de production (capitaliste notamment : je ne suis pas en désaccord avec cela). Pour en revenir à l'ordre scriptural, autant que je sache, c'est un concept anthropologique qui a été forgé et utilisé par des anthropologues, quelques-uns célèbres comme Goody, d'autres que je connais moins, mais lorsqu'on parle en termes d'ordre scriptural, il me semble qu'on n'est pas sur la même échelle que les analyses sociologiques que je conduis. Cela ne s'est pas fait partout en même temps mais il y a quand même eu un grand basculement de l'humanité dans l'écrit. Alors il est intéressant de savoir où, quand, en liaison avec quoi, des textes ont été pour la première fois, pour la deuxième fois, etc., écrits, qu'est-ce que c'était que le code d'Hammourabi gravé sur la stèle aujourd'hui exposée au Louvre. Mais j'ai l'impression de me trouver plutôt ici du côté de

l'anthropologie donc à une échelle historique plus large que celle du sociologue qui examine des changements beaucoup plus localisés. Par exemple cet écrit spécifique, avec ses caractéristiques propres, qu'est le livre scolaire, le manuel.

Y.R. : *Je ne vais pas vous laisser là-dessus, j'insiste...*

G.V. : Mais ce serait plutôt à vous, Yves Reuter, qui connaissez bien l'œuvre de Goody et qui avez dirigé des thèses sur les écritures scolaires de répondre à cette question.

Je ne suis pas sans réserves à l'égard de Goody et je vais vous dire pour quoi j'ai recours à Pierre Bourdieu, qui a d'ailleurs beaucoup évoqué Goody dans ses derniers ouvrages<sup>26</sup>. Goody s'excuse dans l'introduction de *La logique de l'écriture* d'avoir omis de traiter un certain nombre de sujets tels que l'action rituelle, la parenté et l'éducation. Mais surtout, ce que je lui reproche, c'est que son œuvre est partagée entre une thèse anthropologique très générale (il faut limiter l'importance souvent accordée aux moyens et aux modes de production pour porter davantage l'accent sur les moyens et les modes de communication, c'est-à-dire les « techniques de l'intellect » que l'écriture rend possibles<sup>27</sup>) et d'autre part une multitude d'exemples empruntés à une multitude de sociétés ou d'époques, en restant trop dans l'histoire et sans introduire de concepts sociologiques (bien que Durkheim et Bourdieu, entre autres, figurent dans sa bibliographie).

Dans l'œuvre de Bourdieu, au contraire, l'école entre à chaque pas de son élaboration théorique et même en fait partie. Exemple à dessein frappant : « l'école reproduit les producteurs », formule qui suppose la connaissance de toute la théorie de la reproduction.

Bourdieu fait entrer l'écriture et l'école dans un modèle théorique qu'il a élaboré et qui distingue quatre « variétés » de capital : le capital économique, le capital social, le capital culturel et le capital symbolique qui est le crédit et l'autorité que confèrent la possession et la reconnaissance des trois autres.

Dans le capital culturel, il distingue trois « états » ou « formes » : l'état incorporé, l'état objectivé et l'état institutionnalisé (par exemple le titre scolaire)<sup>28</sup>. L'écrit fait partie du capital culturel objectivé. Chaque état a des propriétés spécifiques de telle sorte que l'on peut analyser la contribution du capital culturel dans tel mode de domination.

Bourdieu a repris la distinction entre cultures de l'oral et cultures de l'écrit. Il l'a fait sur deux sociétés qu'il connaît bien et qu'il a étudiées : son Béarn natal et la Kabylie (comme beaucoup de jeunes gens de sa génération, il a fait son service militaire en Algérie).

26. Texte ajouté postérieurement à l'entretien (en mars 2011).

27. GOODY Jack (1986) *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*, Paris, Armand Colin, 175.

28. BOURDIEU Pierre (1989) Les trois états du capital culturel, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, 2-5.

S'il n'a jamais utilisé le terme de forme scolaire - tout au moins tel que je l'ai élaboré - il fait du concept de système scolaire un usage sociologique et l'intègre à son modèle théorique. Un modèle théorique comporte des concepts et des hypothèses. On ne peut l'élaborer qu'en le confrontant aux hypothèses faites par d'autres sociologues (Durkheim, Weber...) et en montrant comment il rend intelligible des rapports sociaux, des situations. Il ne fait pas de doute que, chez Bourdieu, par exemple dans *Le sens pratique*, le concept central est celui de « système scolaire » : « Le capital ne trouve les conditions de sa pleine réalisation qu'avec l'apparition du système scolaire qui décerne des titres consacrant de façon durable la position occupée dans la structure de la distribution du capital culturel »<sup>29</sup>. Mais, dans cette analyse des modes de domination, l'écriture est aussi évoquée, avec des références à Goody.

Un système scolaire n'est pas constitué dans toutes les sociétés où l'on trouve des écoles. Bourdieu cite le cas des royaumes d'Irlande dans lesquels « les collèges de druides, de poètes et de crieurs de lois passaient vingt années à mémoriser le droit irlandais et la littérature gaélique ». Encore faut-il rendre compte, en chaque société à chaque époque, du type de relation qui s'établit entre système scolaire et mode de domination.

Bourdieu reprend, dans *Confucianisme et taoïsme*, le passage où Max Weber lui-même effectuait un certain parallèle entre le système d'enseignement allemand et la formation du mandarin dans la Chine classique assurée avec l'étude et le commentaire de textes qui n'avaient rien à voir avec un système politique bureaucratique. Ces analyses vont souvent dans le détail. Dans *La reproduction*<sup>30</sup> déjà, Bourdieu et Passeron s'efforçaient de comprendre les raisons des différences entre collèges de Jésuites en France et en Allemagne, les raisons des exigences des correcteurs dans les jurys d'Agrégation, la place accordée à la « rhétorique dissertative » et la relation d'imitation entre étudiants et professeurs.

La dissertation est un exercice scolaire qui suit les règles et les exemples donnés dans des manuels spéciaux et diffère par là de ce que les philosophes ont écrit sous ce nom du siècle des Lumières à Alain. Nous retrouvons, indépendamment du niveau de l'enseignement, primaire, secondaire ou supérieur, quelques unes des caractéristiques de la forme scolaire.

Si on suit un autre fil conducteur, celui de l'écriture, on note depuis Foucault le caractère de l'enseignement de l'écriture : le bon élève doit s'appliquer, suivre les modèles de lettres (« pleins et déliés » dès le cours préparatoire), obéir aux règles (espacements, etc.). Lorsque dans l'enseignement secondaire on passe de l'écriture au « français », avec ses sujets de rédaction et, là encore, ses modèles à imiter, le mauvais élève a une mauvaise note, avec la mention « mal écrit ». La longueur des phrases, la manière de créer des paragraphes, la richesse du vocabulaire sont appréciées, c'est-à-dire payées à leur prix. Le classement, la note permettent de passer du

29. BOURDIEU Pierre (1980) *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit, 214- 215.

30. BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude (1970) *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.

capital culturel au capital économique. On voit qu'il n'y a pas de contradiction ou d'incompatibilité entre analyse du « système scolaire » et analyse de la « forme scolaire ».

*Y.R. : Si mes souvenirs sont exacts, dans le livre issu de votre thèse, le rapport entre forme scolaire et écrit n'est pas aussi développé, n'est pas aussi central, à mon avis, qu'il apparaîtra dans L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Il me semble qu'il y a là quelque chose qui a bougé, qui s'est déplacé.*

G.V. : Oui. Mais alors là il faut faire attention aux auteurs parce qu'on s'est mis d'accord, assez souvent, avec les gens qui étaient les plus proches de moi, Bernard Lahire, Daniel Thin entre autres, pour non pas écrire ensemble mais écrire des morceaux de chapitre(s). Or chez Lahire, les questions de langage, les questions d'écrit étaient beaucoup plus centrales.

*B.C. : Le lien entre forme scolaire et ordre scriptural ne vient pas de vous : il vient plutôt de Lahire que de vous ?*

G.V. : Oui, il est surtout établi par Bernard Lahire, qui a travaillé avec Roger Chartier.

*Y.R. : Il est clair que, quand on lit Lahire, la relation entre forme scolaire et écrit, écriture, est fondamentale, est centrale dans son échafaudage.*

G.V. : Oui.

*Y.R. : Pour vous ce n'est pas le cas ?*

G.V. : Il me semble que non. Toutefois, je peux préciser un point. C'est le concept d'instruction publique qui me permet de travailler depuis quelques années sur la socialisation démocratique. Au centre de la socialisation démocratique, il y a la discussion. Faire usage de sa raison c'est discuter, et la science, au moins à partir de Galilée, procède par discussion(s). Un savant invente une nouvelle théorie, une nouvelle hypothèse, immédiatement il écrit à ceux qui travaillent sur le même sujet, même et surtout s'il n'est pas d'accord, pour leur dire voilà ce que j'ai trouvé ; et les autres discutent. Donc il y a une discussion qui s'instaure et finalement - j'ai emprunté cette idée à Bachelard - on aboutit à une vérité qui est toujours provisoire. Pourquoi ? Parce que le résultat d'une discussion et l'accord peuvent être remis en question. Vous allez me dire : quel rapport cela a-t-il avec l'écrit ? Ici on a un autre exemple historique qui a été traité par d'autres. Les dialogues platoniciens, ce n'est pas Socrate. C'est Socrate qui discute avec les gens de la rue. Et le lieu de discussion politique c'est l'agora. Ensuite c'est quand Platon créé des écoles qu'il écrit les dialogues et qu'il y a des élèves qui étudient les dialogues dont le personnage est Socrate. Donc effectivement vous avez

raison, il y a un passage à l'écrit qui est aussi un passage à quelque chose comme une école. Mais il s'agit bien d'une discussion, c'est-à-dire que c'est de l'ordre de la discussion rationnelle, c'est de l'ordre de la rationalité, j'insiste là-dessus, alors que les écoles qui existaient à Athènes à la même époque, au V<sup>e</sup> siècle, étaient des écoles des sophistes où les sophistes mettaient leurs enfants pour apprendre à tenir des beaux discours trompeurs qui leur permettaient de garder ou de conquérir le pouvoir. Donc ce n'est plus la discussion rationnelle, c'est la rhétorique, c'est je ne sais pas trop quoi, vous savez cela mieux que moi à propos des usages de la langue.

*B.C. : L'écriture permet aussi de relier forme scolaire et discipline : vous avez montré comment l'apprentissage de l'écriture est un moyen de discipliner les corps et la pensée. Et par rapport à l'instruction publique on peut aussi faire le lien avec ce qu'écrit Habermas à propos de l'espace public de discussion<sup>31</sup>.*

G.V. : On est d'accord là-dessus. Oui mais il faut évoquer la discipline écriture au sein de l'enseignement du français, la discipline de l'écriture, en particulier les aspects sur lesquels Foucault a tant insisté. Mais est-ce qu'il n'y a pas eu, enfin là ce serait à vous de répondre j'imagine, est-ce qu'il n'y a pas eu ensuite d'autres façons d'apprendre à écrire, d'autres usages de l'écriture scolaire ?

*Y.R. : Oui, cela a changé : d'abord parce qu'il y a eu des changements d'outils qui sont majeurs. Il y a eu aussi des changements de conception de ce qu'était l'écriture : au sens matériel, au sens de graphie, et puis il y a eu des changements de conception de ce qu'était l'écriture en tant que production de signes et de sens. Donc les accents n'ont pas été portés exactement sur les mêmes choses. C'est une histoire effectivement compliquée.*

G.V. : Et vous avez trouvé des choses là-dessus dans *L'école primaire française*, dans le chapitre sur l'enseignement du français ?

*Y.R. : Oui, oui.*

G.V. : Il faudra que je me relise aussi alors.

*Y.R. : Oui, c'est un livre qui est intéressant, qui tient la route !*

G.V. : Oui ? Ah bon...

*Y.R. : Oui c'est un livre qui tient la route, ah oui... C'est bien les livres qui tiennent la route sur la durée.*

---

31. HABERMAS Jürgen (1987) *Théorie de l'agir communicationnel, tome 1*, Paris, Fayard. (1992). *De l'éthique de la discussion*, Paris, Flammarion

G.V. : C'est seulement après que j'ai rencontré des gens, en particulier un de mes premiers thésards qui était Régis Bernard et qui a travaillé sur les petites écoles d'Ancien Régime et aussi sur l'écriture et sur la langue. Et j'ai lu l'article de l'*Encyclopædia Universalis* sur la didactique où il est question de la didactique du français et où il est question aussi de l'écriture, de la langue, enfin de la langue scolaire.

Y.R. : *C'est Chiss et Bronckart qui l'ont écrit.*

G.V. : Oui, voilà.

Y.R. : *Alors, est-ce que vous voulez ajouter quelque chose sur ce que vous avez développé dans vos travaux les plus récents où vous opposez forme scolaire et socialisation démocratique ? Ou est-ce que vous voulez continuer avec certaines modalités des pédagogies alternatives ?*

G.V. : J'avais prévu une réponse sur la question 8 : courte d'ailleurs. « Dans vos travaux les plus récents, vous opposez forme scolaire et socialisation démocratique ». Alors j'ai d'abord fait une réponse humoristique : ce sont des chercheuses canadiennes<sup>32</sup> qui m'ont posé la question et notamment Madame Vincent avec laquelle je ne suis pas parent. Elles m'ont posé la question de cette façon là. Et j'étais bien obligé de répondre de cette façon au moins dans le premier paragraphe et dans l'introduction de l'article. Mais dire « la socialisation démocratique contre la forme scolaire », il faut d'abord noter que nous ne sommes pas au même niveau dans le schéma théorique. Avec la socialisation démocratique, on est au niveau du mode de socialisation et avec la forme scolaire on est au niveau des formes sociales, en l'occurrence des formes de transmission. Ceci dit, parmi les modes de socialisation il y a le mode de socialisation démocratique. Et ce mode de socialisation démocratique, il a été inventé en Grèce au V<sup>e</sup> siècle avant J.-C. Là-dessus j'ai utilisé les travaux de Vernant et de Vidal-Naquet. L'invention démocratique c'est Athènes et ce mode de socialisation implique des institutions particulières, une organisation particulière de l'espace qui a été décrite. Il y a l'agora, il y a aussi le théâtre et puis il y a la rue, le rôle de la rue : on est dans une cité. Bouglé, qui était un sociologue du politique, a beaucoup insisté là-dessus. La rue est l'espace où on se rencontre et où on s'arrête pour discuter. Et pour discuter de quoi ? Pour discuter des affaires de la cité.

Weber a bien noté que l'on ne trouve la discussion que dans la Grèce ancienne. Elle est absente de la Chine classique, où l'on trouve tout un système d'exams et des écoles où les futurs mandarins étudient des textes. Mais ces textes sont des textes de sagesse et ne se prêtent pas à une discussion. Ils sont commentés. *Confucianisme et taoïsme* analyse en détail les rapports entre

32. Chantal Lainey, Mariette Théberge, Sylvie Blain, Nadia Rousseau, Suzanne Vincent, Marie-Françoise Legendre, Nathalie Bélanger, Rollande Deslandes.

l'état bureaucratique, la formation des « lettrés » et le système hiérarchisé des écoles. À partir du moment où, comme disait Condorcet, non seulement tous les futurs citoyens, c'est-à-dire tous les enfants, ont appris à lire et à écrire, donc peuvent discuter, peuvent faire usage de leur raison, à partir de ce moment-là, l'instruction publique est ce qui permet à tous de devenir citoyens. Donc l'instruction publique est une forme de transmission, et Condorcet a écrit un ouvrage, plusieurs ouvrages même, où il développe son plan de réforme de l'éducation, et puis il s'est dépêché d'écrire juste avant de mourir, parce qu'il savait qu'il allait être arrêté et décapité, un petit traité que j'avais trouvé passionnant et que vous connaissez aussi, un petit traité d'arithmétique pour les élèves et pour les maîtres, parce qu'il se préoccupait de la façon dont était transmise l'arithmétique, où il dit : il ne faut pas apprendre des recettes pour faire les différentes opérations, addition, etc. ; il faut apprendre aux enfants à raisonner. Il faut qu'ils sachent pourquoi il faut faire comme cela et pas autrement et puis à la limite pourquoi et comment 2 et 2 font 4. Donc la forme de transmission, non plus la forme scolaire au sens strict, mais l'instruction publique est extrêmement importante pour un mode de socialisation démocratique.

J'ai donc répondu à la question des chercheuses canadiennes en disant : si nous devons préserver et amplifier un mode de socialisation démocratique dans nos sociétés, il faut détruire ce qui reste de forme scolaire dans nos institutions scolaires. J'ai pris des exemples qui sont des exemples de recherches que j'avais faites avec des chercheurs de mon équipe. On avait observé des classes qui fonctionnaient selon certaines modalités. J'ai pris trois exemples rapidement développés. On ne peut pas contraindre quelqu'un à réfléchir, mais les enfants, contrairement à ce qu'on croit, ne demandent pas mieux que de réfléchir. Les enfants posent sans arrêt des questions « pourquoi » et c'est nous qui les faisons taire en leur disant « tu comprendras plus tard », chose qu'avait bien vue Condorcet. Et donc on peut très bien favoriser par différents moyens - l'organisation de la classe, le fonctionnement de la classe - la réflexion, l'appel à la raison, l'appel au jugement, autrement dit l'autonomie chez les écoliers. En faisant cela, l'instruction publique, et non plus la forme scolaire, contribue au maintien voire même à l'approfondissement de la socialisation démocratique. Sur la socialisation démocratique j'ai un auteur de référence, qui malheureusement est souvent assez difficile, c'est Claude Lefort<sup>33</sup>, comme par hasard disciple de Merleau-Ponty - continuateur pas disciple - et qui oppose démocratie et totalitarisme. En conséquence, il a écrit sur le totalitarisme des choses très intéressantes.

*Y.R. : D'accord. Alors du coup est-ce qu'on enchaîne sur la question 9 ou vous estimez y avoir plus ou moins répondu. La question 9 qui était : « Toujours dans cette perspective, vous semblez dire que certaines modalités des*

33. LEFORT Claude (1988) La pensée politique, dans *À quoi pensent les philosophes ?*, Autrement, n°102. LEFORT Claude (1978) Société sans histoire et historicité, dans *Les formes de l'histoire*, Paris, Gallimard.

*pédagogies alternatives (type Freinet, par exemple) sont plus du côté de la socialisation démocratique que d'autres dispositifs plus classiques liés à la forme scolaire. »*

G.V. : Il se trouve que je n'ai pas eu d'expérience directe des méthodes Freinet mais j'ai eu une expérience indirecte. C'est-à-dire que plusieurs de mes enfants ont eu, quand on habitait dans un village proche de Lyon, des instituteurs pratiquant une méthode Freinet. Et puis j'avais un collègue qui assistait à mes cours. C'était un instituteur Freinet qui me passait les revues de son groupe. Il y a d'autres méthodes évidemment, il y a des méthodes alternatives... vous dites alternatives, mais c'est peut-être surtout aux méthodes dites nouvelles auxquelles « on » pouvait reprocher, « on » c'est, disons dans une perspective rationaliste qui était la mienne, d'être trop spontanéistes, de tout fonder sur l'instinct, sur les sentiments. C'est une critique qu'on faisait couramment autrefois aux méthodes nouvelles. En tous les cas, en ce qui concerne Freinet et sans doute d'autres, ce qui m'intéresse toujours lorsque j'entends parler de méthodes de ce type, c'est le rapprochement entre les activités faites à l'école et la vie extra-scolaire. L'exercice scolaire, au sens le plus scolaire du terme, c'est le cas de le dire, me paraît dangereux parce que d'une part les élèves ne s'intéressent pas, d'autre part cela ne les prépare pas, comme on dit, à la vie et en particulier à leur vie de citoyen. Cependant la question est complexe, comme le montre l'exemple des anciens collèges de Jésuites, où les élèves s'exerçaient à la rhétorique. Car certains types de virtuosité font toujours partie des caractéristiques qui distinguent l'homme politique, l'homme capable de siéger dans une assemblée, d'y faire des beaux discours et de se faire suivre par les foules. Ce qui n'a rien de démocratique.

Ce qui m'intéresse aussi toujours, c'est le rapprochement entre enseignement des sciences et la science en train de se faire. J'avais observé, c'est mon petit-fils que j'avais emmené, les séances de « la main à la pâte », et je l'avais emmené en étant sûr qu'il allait se passionner : cela n'a pas manqué. D'abord il demande toujours pourquoi, il veut toujours savoir ce que c'est, à quoi cela sert, etc., c'est le garçon du pourquoi : parfait ! Et donc là, ils font des expériences, et ils essaient de comprendre ce qui se passe. Ils prolongent cela à l'école, font des expériences : c'est la recherche de la vérité scientifique telle que j'ai pu la voir pratiquer dans une classe d'astronomie qu'on avait observée avec l'une de mes étudiantes en doctorat qui était professeur des écoles. Là, et j'y reviendrai peut-être à propos de la didactique et de la pédagogie, il n'y a plus cette coupure entre la science des savants et l'enseignement en somme. Les élèves font par eux-mêmes, ils cherchent et au besoin ils discutent.

Enfin, troisième exemple, je suis allé, il y trois ou quatre ans à peu près, dans la classe d'une institutrice chargée des classes extrêmement difficiles qui sont sur les pentes de la Croix-Rousse à Lyon. Quand il y avait un élève qui décrochait, elle le passait à la porte, donc elle n'excluait pas la sanction immédiate. Elle utilisait le système des ceintures. Il y avait des conseils d'élèves où les mauvais gestes dans la cour de récréation, dans les rangs, étaient jugés

par l'ensemble de la classe : système des jurys d'élèves. Il fallait que les élèves discutent : pourquoi c'est mal, qu'est-ce qu'il y a de mal, etc. Et au bout de la discussion il y avait l'attribution des ceintures. Donc ils pouvaient s'élever dans la hiérarchie des ceintures, analogues à celles du judo, ou descendre, et la descente maximale c'était l'exclusion de l'école. S'élever ce n'était pas gagner des récompenses annexes ou des médailles : c'était obtenir ce qui était permis par l'autonomie ainsi conquise. Donc c'est une méthode ou une technique qui a trouvé le moyen d'inciter les élèves à être davantage autonomes.

*Y.R. : Ce sont des dispositifs classiques en pédagogie Freinet ou en pédagogie institutionnelle.*

G.V. : Oui, pédagogie institutionnelle, c'est d'elle qu'elle se réclame<sup>34</sup>.

*Y.R. : Les ceintures c'est plus en pédagogie institutionnelle, mais il y a aussi un peu de ce système en pédagogie Freinet avec des systèmes de couleurs ou de points qui font qu'effectivement, au départ on est autonome et que c'est s'il y a des problèmes qu'on perd de son autonomie. Je dis simplement « méthodes alternatives » parce que, en fait, ce sont des méthodes qui ont pas mal de décennies d'existence maintenant : c'est la première raison. Et la deuxième raison, c'est que cela me permet de tracer une opposition entre les formes dominantes, considérées comme centrales, et puis d'autres formes qui ouvrent d'autres possibilités.*

G.V. : Alors c'est la question 10 qui s'enchaîne ? « Cela ne vous entraîne-t-il pas à l'opposé de ceux qui reprennent vos travaux pour valoriser l'école, sans plus de précaution ? » Sûrement ! Oui.

*Y.R. : C'est clair au moins !*

G.V. : Oui mais heureusement il y a des exceptions, notamment quelqu'un que je voyais souvent et avec qui on discutait souvent à l'AISLF<sup>35</sup> : Philippe Perrenoud. Alors lui, à la différence d'autres, il a un esprit critique très développé. J'avais beaucoup admiré ce qu'il disait des compétences... parce que cela avait été présenté il y a quelques années, comme... comme tout ce qui est nouveau quoi. C'est nouveau donc c'est bien : on va innover.

*Y.R. : D'accord. Est-ce que vous voulez aborder la question 11 ?*

G.V. : J'ai peur de dire des méchancetés...

34. HURTIG-DELATTRE Catherine (2004) *Restaurer le goût d'apprendre, chronique d'une année à l'école*, Paris, L'Harmattan.

35. Association internationale des sociologues de langue française.

*Y.R. : Vos travaux ont connu une fortune récente dans le domaine des didactiques (voir, par exemple, le, n° 2 de 2008 de la Revue Suisse des Sciences de l'Éducation). Que pensez-vous de ces travaux ? Que pensez de leur mise en relation avec le concept de transposition didactique ? Quelles mises au point souhaiteriez-vous effectuer ?*

G.V. : J'ai été un peu effaré quand j'ai lu les photocopies<sup>36</sup>... Je ne sais de quel article il s'agit mais il y en a un que je n'ai pas continué à lire car je n'ai rien compris. Comme dirait l'auteur du roman *L'élégance du hérisson*, je ne trouve pas Husserl difficile mais là je n'ai rien compris à cet article ; je ne comprenais pas les termes qui étaient utilisés. Donc je me suis dit qu'en sciences de l'éducation, en Allemagne ou en Suisse allemande peut-être qu'ils utilisent ces termes-là. Quant à l'article « Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé », je suis en désaccord avec l'auteur dès la première phrase. C'est-à-dire, il n'y a pas seulement moi... mais les autres auteurs ont tous dit que la forme scolaire, ou une forme scolaire, était une forme particulière, spécifique, de transmettre, alors que là cela devient l'équivalence entre forme scolaire et socialisation : « Nous partons du principe que la forme scolaire vise la socialisation systématique des membres d'une société donnée à l'essentiel de son capital culturel, c'est-à-dire à ses valeurs, à ses savoirs et aux manières d'agir déjà existantes. Ce principe est constitutif de l'école dans sa fonction de formation de la jeune génération et se manifeste dans les finalités éducatives institutionnellement définies en relation avec ce capital »<sup>37</sup>. Cela pourrait être une définition de la socialisation mais pas une définition de la forme scolaire. Et je me souviens et j'ai repris - comme je vous le disais tout à l'heure j'admire beaucoup Perrenoud - alors j'ai dit je vais prendre un autre chercheur suisse - genevois - et donc il parle de... il ne parle pas tout de suite de forme scolaire, il parle d'une forme de transmission, il parle de socialisation scolaire. Il caractérise nos sociétés, pas les autres, dans lesquelles la socialisation passe de façon dominante par l'école. Et là il reprend un thème d'Illich. Si je reviens à l'auteur de l'article « Au cœur de la forme scolaire », elle se perd dans des détails d'analyse de l'école infantine, de différents aspects. Donc on a l'impression d'analyses extrêmement détaillées où elle découpe tout en petits morceaux. C'est dommage. Et puis au fond tout ce qu'elle essaie de montrer finalement, si j'ai bien compris, c'est qu'on retrouve la forme scolaire du début à la fin de l'école primaire.

« La mise en relation avec le concept de transposition didactique ? Quelles mises au point souhaiteriez-vous effectuer ? » Alors là cela me paraît beaucoup plus intéressant. Au temps où il y avait eu la querelle... enfin la discussion disons, entre Michel Verret et Yves Chevillard, je m'y étais intéressé parce que je connais Michel Verret, je l'apprécie beaucoup, j'avais

36. Les photocopies de trois articles parus dans le, n°2 - année 2008 - de la *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*.

37. THÉVENAZ-CHRISTEN Thérèse (2008) Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé, *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, n° 2, 299.

beaucoup apprécié ses recherches sur les ouvriers. Ce à quoi je relie cela si vous voulez, et sur lequel j'ai retravaillé récemment, c'est la distinction faite par Delbos et Jorion entre savoir de l'école, savoir de la science et savoir de la pratique. Cela me paraissait intéressant parce qu'il y avait les différentes utilisations possibles, les différents passages si vous voulez, de la science à l'école ou bien de la pratique d'un métier à l'école, à l'enseignement, avec le stade du savoir procédural qui s'inscrit dans des manuels aussi. Ce n'est pas un savoir, ce n'est pas un savoir scientifique, ce n'est pas un savoir de la science, donc on en reste à un certain type de savoir et cela a des effets politiques. Pourquoi ? C'est un moyen d'exercer un pouvoir sur les gens des métiers de la mer. On leur impose une scolarisation ou des apprentissages de type scolaire. Ainsi on retrouve les rapports de classe, en dévalorisant les savoir-faire traditionnels et leur expression. Ces savoir-faire traditionnels, que l'enfant de conchyliculteur acquiert en faisant avec son père ou avec d'autres adultes le tour des marais, en apprenant à reconnaître par la perception si le marais bout ou s'il ne bout pas encore. C'est un savoir de type courant, un savoir intuitif non éloigné de la perception qui se trouve complètement dévalorisé puisque les techniciens et les professeurs disent aux élèves : « Mais vous n'utilisez pas le pèse-sel ? »

J'avais travaillé, il y a longtemps, sur les savoirs populaires, les cultures populaires et leur expression, en particulier à travers les proverbes paysans, tout ce qui relevait de la prévision du temps, je retrouvais d'anciennes recherches. On avait d'ailleurs fait un colloque sur les cultures populaires et je me souviens que c'est la première fois que j'avais vu, et non plus seulement lu, Michel Verret, un homme remarquable.

*B.C. : Vous avez lu l'article de Bernard Lahire dans ce numéro de la Revue Suisse des sciences de l'éducation : « La forme scolaire dans tous ses états » ?*

G.V. : Je ne réponds pas par oui ou par non car il m'est possible d'explicitement mes réticences à l'égard de B.L.<sup>38</sup> C'est un sociologue qui écrit beaucoup, travaille et produit beaucoup. Le résultat est que les arbres finissent par cacher la forêt, que l'on se perd dans la multiplicité des références, des citations... Il n'organise pas son discours autour d'axes d'argumentation. C'est un pointillisme qui a d'ailleurs pour résultat qu'il n'est pas admis dans un certain nombre de groupements, comme les *Actes de la recherche* par exemple. À force de vouloir faire plus, il est exclu. Il a lui-même indiqué sa façon de faire de la sociologie. Elle nous intéresse dans la mesure où elle rejoint les réflexions évoquées plus haut. Lorsque j'étais étudiant, nos professeurs critiquaient parfois ce que nous écrivions dans nos dissertations en disant : « c'est un défilé de théories ». Ils rejetaient l'esprit manuel scolaire de certaines de nos dissertations. Les sujets de dissertation réclamaient des problématiques, des discussions. B. L se justifie lui-même par le refus des dis-

---

38. Texte ajouté postérieurement au second entretien (en mars 2011).

cussions théoriques. Au début de *La culture écrite*<sup>39</sup>, il critique ceux qui, au lieu d'exposer leurs « manières pratiques de construire les objets de recherche » insistent sur les « différences théoriques » (c'est-à-dire entre théories du social, entre concepts, entre paradigmes) qui les séparent. Le rejet de la « polémique » ne revient-il pas à un rejet de ce qui fait, depuis Socrate, l'essence de la sociologie : la discussion ?

Alors on finit par la question 12<sup>40</sup> ? Alors là aussi je laisserai de côté une vieille querelle qui était peut-être réservée au pré-carré lyonnais, c'est-à-dire le passage difficile de la pédagogie d'inspiration ouvertement théologique (par exemple chez Avanzini) aux sciences de l'éducation qui étaient, elles, sous la domination d'un professeur (Journet je crois), sous la domination duquel je me retrouvais, qui était un professeur de psycho-sociologie. Les sciences de l'éducation et en particulier la sociologie se réduisaient à la psycho-sociologie telles que la faisait ce professeur.

Quand j'ai été chargé de faire, avec une relative autonomie, des cours en sciences de l'éducation, je suis resté philosophe et j'ai utilisé les cours que Merleau-Ponty avait été chargé de faire aux futurs enseignants. Merleau-Ponty, après Husserl, a essayé de voir quels liens pouvaient être établis entre la philosophie, sous sa forme de phénoménologie et les sciences de l'homme : toutes les sciences de l'homme. Du même coup il y a une unité des sciences de l'homme et on le voit bien à travers le cours qui a été publié et qui s'appelle *Les sciences de l'homme et la phénoménologie*. Il passe en revue les sciences de l'homme et l'on voit les liens qui peuvent et doivent exister entre elles. Il y a d'abord la tradition allemande des sciences historiques et sociales, cela fait déjà une cloison qui saute et puis ensuite il y a la tradition « nouvelle » de la psychologie, de la Gestaltpsychologie, la psychologie non associationniste non mise à part des sciences historiques et sociales. Donc j'ai essayé de voir comment on pouvait réunir les différentes sciences. Avec l'histoire je n'avais pas de difficultés parce que l'un de mes contacts privilégiés était Roger Chartier qui avait une formation d'historien et qui était ami avec Pierre Bourdieu. Il connaissait bien sa sociologie. Et réciproquement d'ailleurs, parce que Pierre Bourdieu, quoi qu'on en dise, ne disait jamais de mal de quelqu'un qui n'avait pas d'abord dit beaucoup de mal de lui. J'essaie de continuer en somme cette tradition là en utilisant des travaux de psychologues gestaltistes, d'historiens, pour aborder les problèmes de l'éducation en général y compris les différents aspects de la forme scolaire, et y compris les, entre guillemets, disciplines. En un mot pas de séparation entre sciences de l'éducation et pas de séparation entre les sciences de l'homme et la philosophie comme phénoménologie.

Sur les didactiques je suis moins à l'aise. Je suis moins à l'aise parce que je connais peu les travaux des didacticiens. Il faudrait d'ailleurs s'interroger sur la signification de ce tournant qui a consisté à passer, dans l'enseignement

39. LAHIRE Bernard (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 11.

40. Rappel de la question : Dans quelle mesure le concept sociologique de forme scolaire vous semble-t-il mobilisable/transférable en sciences de l'éducation, en didactique(s) ?

supérieur et en particulier dans l'enseignement à destination des futurs enseignants, d'une pédagogie à fondement philosophique (je pense au manuel de Leif et Rustin que j'utilisais avec mes élèves des écoles normales d'instituteurs)<sup>41</sup> à des sciences de l'éducation à fondement psychosociologique et disons pour aller vite américain. Un tournant qui a permis d'éjecter des nombreux penseurs de Platon à Hegel. Je peux dire cependant qu'il n'y a aucun inconvénient à utiliser le concept de forme scolaire en sciences de l'éducation ou en didactique puisque la forme scolaire affecte aussi bien la manière d'enseigner le français que la manière d'enseigner l'arithmétique aux enfants comme l'avait vue Condorcet. Donc je ne vois pas où cela ferait problème si vous voulez.

Il y a un point fondamental sur lequel j'ai été obligé de beaucoup retravailler récemment. J'ai été obligé de relire vingt fois l'article de Passeron sur lequel vous avez, vous aussi (B.C.), buté. Un article de l'*Encyclopædia Universalis* sur le pouvoir pédagogique. C'est l'article « pédagogie » et Passeron consacre une partie au pouvoir pédagogique. Là, à mon avis, il s'est trompé, Bourdieu aussi d'ailleurs, sur l'interprétation et l'usage qu'on pouvait faire de Max Weber. Passeron (je ne sais pas si c'était le cas de Bourdieu - malheureusement il n'est plus là pour le dire) veut à tout prix maintenir la distance entre art d'enseigner et enseignement, entre une science et l'art d'enseigner cette science. Il affirme que la force intrinsèque d'une vérité mathématique ne suffit pas à dispenser d'une pédagogie des mathématiques. Il faut l'intervention du pédagogue. Passeron veut maintenir le pouvoir de la pédagogie : pourquoi ? Je crois qu'il y a chez lui une sociologie qui est non pas une sociologie durkheimienne, autant que je sache, mais une sociologie - il l'a répété je ne sais pas combien de fois - où les rapports sociaux sont des rapports de force. Il ne manque pas une occasion de le répéter. Et là c'est le terme « force » avec lequel je ne suis pas d'accord. Que l'on dise que dans les rapports sociaux il y a de la domination, que tous les rapports sociaux, donc toutes les formes sociales sont liées à des rapports politiques, à des rapports de domination, d'accord. Mais cela ne nous oblige pas à affirmer qu'il y a un pouvoir pédagogique. Je développe cela dans un article sur « Les types sociologiques d'éducation selon Max Weber »<sup>42</sup>.

Je reviens sur la question des didactiques et de la forme scolaire et je termine là-dessus. Il y a différentes manières d'enseigner chaque matière d'enseignement (le français, la philosophie, les mathématiques, l'astronomie, ...). On peut situer ces manières entre deux pôles opposés : la forme scolaire, l'instruction publique, qui sont deux formes de transmission. Si vous faites apprendre des résumés de manuels, des corrigés d'annales, vous êtes dans la forme scolaire. Si vous faites discuter des élèves pour chercher une explica-

41. LEIF Joseph, RUSTIN Georges (1953) *Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques*, Paris, Delagrave et *Histoire des institutions scolaires*, Paris, Delagrave

42. VINCENT Guy (2009) Les types sociologiques d'éducation selon Max Weber, *Revue française de pédagogie*, n° 168, 75-82.

tion rationnelle, vous êtes dans l'instruction publique. Condorcet ne dit pas autre chose que Platon dans le livre VII de *La République*.

Les didactiques que je rattache à l'instruction publique au sens de Condorcet sont une forme de transmission que je rattache à la socialisation démocratique, définie par Claude Lefort par l'indétermination et la discussion (tout reste toujours en suspens, à rediscuter...). Encore une fois je renvoie à mon article pour *Éducation et francophonie*, à discuter évidemment.