



Sous la direction de Rémi Deslyper, Claire Desmitt, Simon Kechichian et Clémence Michoux

L'Éducation toujours prisonnière de la forme scolaire Enquêtes dans et aux frontières de l'école

Introduction

Retour sur la théorie de la forme scolaire. Plaidoyer pour l'usage d'un concept toujours heuristique

Rémi Deslyper, Claire Desmitt, Simon Kechichian et Clémence Michoux

Éditeur : Presses universitaires de Lyon

Lieu d'édition : Lyon

Publication sur OpenEdition Books : 12 novembre 2025

Collection : Éducation et formation en débat

ISBN numérique : 978-2-7297-1496-3



<https://books.openedition.org>

Fourni par Université Lumière Lyon 2



RÉFÉRENCE NUMÉRIQUE

Deslyper, Rémi, et al. « Retour sur la théorie de la forme scolaire. Plaidoyer pour l'usage d'un concept toujours heuristique ». *L'Éducation toujours prisonnière de la forme scolaire*, édité par Rémi Deslyper et al., Presses universitaires de Lyon, 2025, <https://doi.org/10.4000/154mo>.

Ce document a été généré automatiquement le 11 décembre 2025.

Le format PDF est diffusé sous Licence OpenEdition Books sauf mention contraire.

Introduction

RETOUR SUR LA THÉORIE DE LA FORME SCOLAIRE. PLAIDOYER POUR L'USAGE D'UN CONCEPT TOUJOURS HEURISTIQUE

Rémi Deslyper, Claire Desmitt, Simon Kechichian
& Clémence Michoux

Un peu plus de trente ans après la publication de *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, pourquoi vouloir réinscrire les interrogations ouvertes par Guy Vincent et le Groupe de recherche sur la socialisation à l'agenda scientifique¹ ? Deux principales raisons guident ce projet éditorial : d'une part, une volonté de réhabilitation d'un concept qui, fort de son succès dans le champ des recherches sur l'éducation, fait l'objet d'une variété d'usages, inégalement heuristiques, pouvant avoir des effets problématiques sur la compréhension ou la critique de l'école et des institutions éducatives ; d'autre part, un souhait d'interroger les nombreuses transformations ayant affecté le système éducatif durant ces dernières décennies avec les lunettes de la sociologie de la forme scolaire.

Créé en 1980 par Guy Vincent à la suite de réflexions collectives, notamment aux côtés de Régis Bernard (Kherroubi & Lebon, 2024 ; Kherroubi, 2025), le concept de forme scolaire vise à rendre compte, de manière diachronique, d'une forme de relations sociales constituée au sein d'une configuration sociohistorique particulière apparue, en France, au XVII^e siècle dans l'école en tant que lieu privilégié de la transmission formalisée de savoirs formalisés (Vincent, 1980)². Ce programme de recherche s'est poursuivi dans une perspective plus critique avec Bernard Lahire et Daniel Thin (Lahire, 1993, 2021 ; 2008 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994 ; Thin, 1998), et à leur suite Rachel Gasparini (2000), Sylvia Faure (2000) puis Mathias Millet et Daniel Thin (2007), pour analyser le phénomène de reproduction des inégalités scolaires et sociales dans le prolongement des travaux pionniers sur ce phénomène (Bourdieu &

1. Cet ouvrage fait suite au colloque « La "forme scolaire" aujourd'hui », organisé les 8 et 9 septembre 2022 à l'université Lumière Lyon 2.

2. Le concept de forme scolaire a été forgé à partir du cas français et n'a été, à notre connaissance, que peu utilisé au sens où nous le présentons ici pour étudier des institutions éducatives étrangères, exception faite de la Suisse (Durler, 2015 ; Millet, 2016). Des caractéristiques assez proches ont néanmoins été identifiées dans l'évolution du système éducatif des États-Unis sous le concept de « grammaire scolaire » (*grammar schooling*) (Tyack & Tobin, 1994 ; Tyack & Cuban, 1997) et certains éléments de l'évolution sociohistorique des systèmes éducatifs internationaux (Benavot & Resnik, 2006) nous semblent permettre d'émettre l'hypothèse d'une certaine pertinence du concept au moins à l'échelle des pays occidentaux.

Passeron, 1964 ; 1970 ; Baudelot & Establet, 1972). Le concept constitue toutefois un complément à ces analyses macrosociales en venant ouvrir la « boîte noire » de la socialisation scolaire (la manière dont on enseigne, les savoirs transmis, leurs contenus, les conditions matérielles d'apprentissage, ou encore le rapport exigé aux règles scolaires, au corps, au temps) et en l'envisageant comme confrontation vis-à-vis du mode populaire de socialisation³. Il vient ainsi donner chair aux analyses en matière de tri social et d'arbitraire culturel qui risquaient toujours de « réduire l'analyse du fonctionnement de l'institution à celle de ses fonctions » (Bernard, 1984, p. 18). Alors que ces travaux ouvraient la voie à une appréhension fine et empirique de l'essaimage de la forme scolaire et de ses effets en matière d'inégalités et de renouvellement des rapports de domination, Guy Vincent empruntait quant à lui un chemin différent pour interroger, dans une perspective plus normative et prescriptive, les relations entre socialisation et démocratie (Vincent, 2004).

La grande instabilité qui entoure aujourd'hui les nombreux usages et définitions de la forme scolaire de relations sociales semble en partie résulter, d'une part, de cette rupture théorique entre les membres fondateurs de ce champ de recherche et, d'autre part, d'usages « faibles » du concept (sur lesquels nous reviendrons plus bas). Au moins trois grandes perspectives peuvent être ainsi identifiées dans l'espace de la recherche en éducation mobilisant ce concept. Tout d'abord, un premier ensemble de travaux perçoit un déclin de la forme scolaire dans l'enceinte de l'école, sous l'effet des innovations pédagogiques (différenciation, introduction des pédagogies dites « alternatives », etc.) ou d'autres transformations institutionnelles, et n'envisage pas que d'autres espaces puissent être tramés par celle-ci. Un deuxième ensemble de travaux s'inscrivant dans une perspective militante envisage la forme scolaire comme un obstacle à la réussite scolaire et entend œuvrer à sa transformation, ou à son dépassement, par des initiatives individuelles et locales. Enfin, un dernier ensemble de travaux mobilisant le cadre et les outils analytiques de la sociologie de la socialisation (Darmon, 2006, 2023) appréhende la forme scolaire comme un mode de socialisation, à savoir comme un ensemble de logiques et de pratiques qui dépassent en partie la conscience individuelle et qui travaillent à la transmission silencieuse de rapports spécifiques au monde, à soi et aux autres – permettant d'objectiver ce qu'Émile Durkheim appelle l'« inconscient de l'éducation » (Durkheim, 1922, 1968, p. 69).

3. « L'analyse de la forme scolaire, dont la perspective sociogénétique constitue un élément central, n'enferme pas la recherche dans l'analyse du passé. Au contraire, elle rend possible l'analyse de ce que de nombreux chercheurs ont voulu appréhender à la suite des théories de la reproduction : les modalités de la socialisation scolaire ainsi que les processus par lesquels l'école produit et reproduit des différences sociales. "Ouvrir la boîte noire", tel fut l'objectif visé par de nombreux chercheurs en sciences sociales ces dernières années. Tel est, fondamentalement, l'une des perspectives qu'ouvre la théorie de la forme scolaire. » (Lahire, 1994, p. 73)

Le présent ouvrage s'inscrit dans cette dernière voie. Sans nier les évolutions pédagogiques, curriculaires et organisationnelles qui traversent les institutions éducatives, il s'agit ici d'appréhender la forme scolaire comme *un concept de sociologie générale*, d'une part, c'est-à-dire comme un outil permettant d'objectiver une forme de relations sociales relativement stable dans le temps et donc susceptible d'éclairer des phénomènes sociaux dans des temporalités historiques différentes en pensant « la récurrence à travers les modifications » (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p. 13) ; comme *un concept de sociologie critique*, d'autre part, permettant d'interroger les ressorts scolaires de la reproduction des inégalités sociales. En effet, les transformations de l'école contemporaine (massification scolaire puis universitaire, introduction depuis les années 1980 de logiques néo-libérales, renouvellement de recrutement social des enseignants, etc.) produisent des effets sur les modes de prises en charge des publics scolaires et sur les processus de transmission. Ces profondes mutations peuvent s'appréhender à travers deux dynamiques pouvant de prime abord apparaître comme antagonistes. D'un côté, le procès de scolarisation (Bernard, 1984) se perçoit dans notre contexte national sous des formes particulièrement saillantes (poursuite et allongement des scolarités, hausse de la proportion de bacheliers, poids du diplôme dans la définition des trajectoires scolaires, obligation scolaire dès 3 ans, lutte contre l'« absentéisme » ou le « décrochage scolaire », injonction à la « continuité pédagogique ») rappelant que l'institution scolaire n'a jamais autant pesé sur le destin et la vie des individus. De l'autre, les institutions éducatives ont fait l'objet de nombreuses transformations (diversification de l'offre scolaire, innovations pédagogiques, développement du périscolaire et de dispositifs de remédiation, pour ne citer que les plus répandues) se revendiquant toujours plus ou moins d'une mise à distance du « scolaire », voire de la « forme scolaire ». Ces transformations récentes peuvent se percevoir alternativement comme un phénomène de déscolarisation de l'école et de « déclin » de l'institution scolaire, ou comme une scolarisation totale de la société, certains auteurs allant même jusqu'à observer le passage de l'un à l'autre de ces deux pôles à seulement vingt-deux années d'intervalle (Dubet, 2002 ; Dubet & Duru-Bellat, 2024), à rebours des enseignements de la sociologie historique selon lesquels l'analyse des changements structurels ne s'observe que sur le temps long (Elias, 1939, 1973). Afin d'éviter l'écueil de cette double illusion de l'emprise totale ou du retrait définitif du « scolaire », notre ouvrage collectif entend conjointement interroger la prédominance du mode scolaire de socialisation et les ressorts de son invisibilisation dans l'institution scolaire et à ses frontières. L'objectivation de ces phénomènes implique cependant avant toute chose d'identifier et de définir les in-variants historiques de la forme scolaire avec le souci de clarifier l'usage qui sera fait du concept. Ainsi, en soulignant les différents types d'interprétations, faibles ou erronées du concept, nous définirons dans les pages qui suivent les trois dimensions constitutives de la forme scolaire en tant qu'idéal-type (autonomisation de la relation d'apprentissage, transmission d'un savoir scriptural, règles

impersonnelles) avant de présenter les pistes de recherches empruntées dans cet ouvrage pour analyser la prédominance de la forme scolaire.

LA FORME SCOLAIRE N'EST PAS UN TYPE DE RELATIONS PÉDAGOGIQUES SPÉCIFIQUE

La forme scolaire se définit tout d'abord par l'autonomisation de la relation d'apprentissage vis-à-vis des autres relations sociales. Elle consiste en l'instauration d'un cadre spatio-temporel dédié à l'action pédagogique (notamment dans sa dimension matérielle et à travers une occupation incessante des enfants), qui réunit des spécialistes de l'apprentissage et un groupe spécifique d'individus visés par cette action pédagogique. La relation pédagogique s'est historiquement construite autour d'une définition sociale de l'enfant comme « être à éduquer » (Chamboredon & Prévot, 1973) qui doit être soumis à une occupation constante. La genèse de la forme scolaire a en effet nécessité « la constitution de l'enfance comme catégorie particulière d'êtres sociaux séparés, distincts des autres êtres sociaux, justiciables d'un traitement particulier : l'éducation » (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p. 25). Aujourd'hui dominant et légitime, le mode scolaire de socialisation participe aussi à la formation sociale des individus bien au-delà de la période de l'enfance.

Cette première caractéristique a pu donner lieu à une interprétation réductrice selon laquelle la forme scolaire se caractériserait par un certain type de relations pédagogiques (voir par exemple Reuter, 2023, p. 54-55) qu'on peut qualifier de traditionnel parce que vertical (un maître qui transmet son savoir de manière magistrale à des élèves passifs), indifférencié, autoritaire et limité à la temporalité des cours ainsi qu'à l'espace de la salle de classe, éventuellement de l'école. Ce point de vue permet alors à ses tenants d'envisager de réformer la forme scolaire ou s'en extraire « au travers de pratiques d'enseignement et d'apprentissages qui modifient les postures du maître et des élèves, qui permettent la parole des élèves, la différenciation, et des sorties de la temporalité ou de la spatialité propres à la forme scolaire » (*ibid.*, p. 60).

Une telle lecture nous semble cependant problématique car elle renvoie aux difficultés, évoquées plus haut, de ce à quoi correspond véritablement ce concept de sociologie générale. La forme scolaire désigne une « socialisation pensée et pratiquée comme “éducation”, “pédagogie”, etc. [...] [qui] s'est imposé[e] comme référence (non consciente), comme mode de socialisation allant de soi, légitime, dominant » (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p. 25). À ce titre, la forme scolaire se situe, si l'on peut dire, à un niveau métapédagogique : elle n'est pas une pédagogie, mais la matrice par laquelle peut exister la notion même de pédagogie et toute réflexion pédagogique. Il faut en effet rappeler qu'une des ambitions du concept est de dénaturiser l'idée même de pédagogie en mettant au jour les conditions sociales et historiques qui ont permis notamment l'émergence

d'une pensée pédagogique⁴. Autrement dit, la forme scolaire, en tant que mode de transmission formalisé, est à l'origine du principe même de la réflexion pédagogique (entendu ici au sens large, incluant la didactique). Parce qu'il permet d'identifier une situation d'apprentissage (par opposition à une socialisation dans laquelle on n'a pas réellement conscience d'apprendre, où « apprendre n'était pas distinct de faire » [*ibid.*, p. 16]), le mode scolaire de socialisation donne les moyens de s'interroger sur la forme de la transmission et la progressivité des apprentissages, de codifier cette transmission, bref, de mettre en œuvre une réflexion pédagogique ; il est à l'origine d'une « pédagogisation » des rapports sociaux (Bernard, 1984, p. 18)⁵. Dès lors, on voit mal comment une organisation pédagogique, aussi « libre » ou « ludique » soit-elle, pourrait venir remettre en cause un mode de socialisation qui se caractérise justement par la réflexion pédagogique. C'est d'ailleurs ce contre quoi les auteurs de 1994 tâchaient déjà de prémunir les chercheurs et chercheuses en écrivant :

Le sociologue ne doit pas se laisser imposer les catégories des êtres sociaux en lutte dans le champ éducatif : « scolaire » et « non scolaire », école « fermée » et école « ouverte », pédagogie « traditionnelle » et pédagogie « nouvelle »... On ne peut pas confondre luttes pédagogiques, luttes entre pédagogues et mise en cause de la prédominance de la forme scolaire et du mode scolaire de socialisation ou fin de la forme scolaire. (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p. 47)

Pour l'exprimer autrement, tout produit d'une réflexion sur la transmission d'un savoir relève de la forme scolaire dans la mesure où c'est la forme scolaire, à travers l'autonomisation de la relation d'apprentissage qui la caractérise, qui permet cette réflexion. Les évolutions pédagogiques, quelles qu'elles soient, ne peuvent alors aucunement permettre une rupture avec la forme scolaire dans la mesure où elles en sont un produit direct.

ROMPRE AVEC UNE APPROCHE EMPIRISTE DE L'ÉCRITURE

La forme scolaire se caractérise également par le contenu dont elle est porteuse : les savoirs qui y sont transmis sont codifiés, formalisés, objectifs, décontextualisés (il s'agit de transmettre des notions, règles, théories, principes...). Elle s'oppose en cela aux transmissions « de travail » ou « d'expériences » (Delbos & Jorion, 1984) reposant sur des savoir-faire

4. « Partons donc de l'“invention” de la forme scolaire, pour comprendre comment, non sans difficultés, un mode de socialisation scolaire s'est imposé à d'autres modes de socialisation, pour discerner aussi quels en sont les caractères principaux et tout ce qui fait partie de cette configuration historique singulière, alors que nous avons tendance à le croire, sinon naturel, du moins éternel et universel : la “pédagogie”, les “disciplines”, etc. » (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p. 14)

5. Ainsi, à propos de la notion de « socialisation scolaire », Vincent écrivait que « le mot pédagogique conviendrait d'ailleurs aussi bien que scolaire » (Vincent, 1979, p. 9).

incorporés qui n'existent qu'en contexte et en action, sous la forme d'un sens pratique (Bourdieu, 1980). La formalisation (objectivation, codification ou décontextualisation) de ces savoirs est directement liée à leur mise en écriture selon le lien entre écriture et cognition mis en évidence par Jack Goody (1977, 1979)⁶, on parle alors de la nature scripturale des savoirs ou de savoir scriptural-scolaire.

Cette caractéristique semble cependant avoir donné lieu, là aussi, à des interprétations réductrices. En effet, bon nombre de travaux appréhendent cette dimension scripturale, et son corollaire oral, des savoirs transmis dans la forme scolaire dans une acception très empiriste qui renvoie uniquement au fait de mobiliser la lecture ou l'écriture dans l'activité de transmission. Cette conception amène alors ces chercheurs et chercheuses à considérer toute absence de recours à un support écrit dans un cadre éducatif comme la marque d'une transmission « orale » et, en cela, d'une rupture avec la forme scolaire. Ainsi, Francis Lebon voit, par exemple, l'intégration d'activités sportives, culturelles et artistiques dans l'enceinte scolaire comme des « moments de loisirs échapp[ant], pour partie, à l'emprise de la forme scolaire » (2023, p. 148) du seul fait qu'elles ne s'appuient pas sur un support écrit dans sa dimension la plus littérale (ces activités se caractérisant selon l'auteur par une « prévalence de l'oral » et le fait qu'elles « mobilisent davantage le corps des enfants »). Cette définition purement empirique de l'oralité et de l'écriture nous apparaît toutefois assez peu satisfaisante sur un plan scientifique. La nature, scripturale ou orale, d'un savoir n'est en effet pas réductible à la présence ou à l'absence de support écrit, mais repose sur un aspect beaucoup plus fondamental, d'ordre cognitif. Si les travaux de Goody ont bien montré que l'écriture a pour principal effet d'agir sur le mode de connaissance, cela ne signifie pas que ce dernier s'interrompt dès lors qu'un individu n'est pas en train de lire ou d'écrire. Bernard Lahire soulignait d'ailleurs déjà les limites d'une telle conception en écrivant :

[L]orsqu'un conférencier énonce « oralement » devant une assemblée un discours qui prend appui sur un texte écrit, a-t-on affaire à une culture orale ? De même, si l'on prononce une formule mathématique, un discours philosophique, si l'on démontre « oralement » une proposition géométrique, peut-on parler de culture orale ? On voit bien la série d'ambiguïtés corrélatives d'une position théorique trop faible sur la question de l'oral et de l'écrit [...]. Il ne faut donc pas jeter le bon grain avec l'ivraie et, en l'occurrence, le problème (complexe) des cultures écrites et orales avec l'empirisme-positivisme qui a caractérisé et caractérise encore l'approche de cette question. (Lahire, 1990, p. 14)

6. « Quand un énoncé est mis par écrit, il peut être examiné bien plus en détail, pris comme un tout ou décomposé en éléments, manipulé dans tous les sens, extrait ou non de son contexte. Autrement dit, il peut être soumis à un tout autre type d'analyse et de critique qu'un énoncé purement verbal. Le discours ne dépend plus d'une "circonstance", il devient intemporel. » (Goody, 1977, 1979, p. 96-97)

Dès lors, en prenant acte de la dimension cognitive de l'écriture, il apparaît que, bien au-delà du fait qu'il implique ou non le recours à un support écrit, c'est le type de connaissance – objectivée (formalisée, codifiée, décontextualisée) ou pratique – qui détermine la nature – scripturale ou orale – d'un savoir. En d'autres termes, les savoirs transmis dans le cadre de la forme scolaire sont scripturaux non pas tant parce qu'ils impliquent d'écrire ou de lire, mais parce qu'ils sont le produit d'une culture écrite, qu'ils ont « conquis leur cohérence dans / par l'écriture » (Lahire, 1993, 2021, p. 43). Ainsi, pour reprendre l'exemple des activités sportives, artistiques et culturelles présentées plus haut, si ces dernières peuvent tout à fait relever d'une transmission orale, ce n'est cependant pas l'absence de recours à un support écrit qui en constitue une preuve. Différentes recherches ont ainsi déjà mis en évidence que le recours à la pratique et au sensible dans l'éducation et les enseignements artistiques et culturels n'amène pas nécessairement (et même assez rarement) à rompre avec la volonté d'initier les élèves à un rapport scriptural à ces activités (Bonnery & Deslyper, 2020). D'une manière plus générale, la forme scolaire repose sur un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde, c'est-à-dire un rapport réflexif à l'action⁷ et les discours pédagogiques qui revendiquent la transmission de savoirs « pratiques », « plus concrets », ne font que s'illusionner sur la nature de ce qu'ils cherchent réellement à transmettre, car derrière ces situations « pratiques », c'est bien toujours une décontextualisation du savoir qui est visée.

Ce lien entre la nature scripturale des savoirs et la forme scolaire de relations sociales n'a d'ailleurs rien de hasardeux : c'est l'apparition de la première qui a induit le recours à la seconde (Lahire, 1993, 2021, p. 42-45). En effet, si un savoir pratique peut se transmettre par la pratique⁸, le développement de savoirs scripturaux implique l'existence de modes de transmission formalisés, autonomisés d'autres types de relations sociales. Cela semble même être une des caractéristiques communes à différentes sociétés humaines, car, comme le souligne là encore, mais plus récemment, Lahire : « Selon un principe de convergence culturelle, toutes les sociétés

7. Ainsi, comme le souligne Lahire, « “bien parler” ne suffit pas à faire le bon élève ; il faut être capable de montrer que l'on sait ce que l'on a fait et comment on l'a fait » (Lahire, 1998, p. 122).

8. Comme le soulignait déjà Pierre Bourdieu : « [L]e processus d'acquisition, *mimesis* (ou mimétisme), pratique qui, en tant que faire semblant, impliquant un rapport global d'identification, n'a rien d'une *imitation* supposant l'effort conscient pour reproduire un acte, une parole ou un objet explicitement constitué en tant que modèle, et le processus de reproduction qui, en tant que réactivation pratique, s'oppose aussi bien à un souvenir qu'à un savoir, tendent à s'accomplir en deçà de la conscience et de l'expression, donc de la distance réflexive qu'elles supposent. [...] Ce qui est appris par corps n'est pas quelque chose que l'on a, comme un savoir que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on est. Cela se voit particulièrement bien dans les sociétés sans écriture où le savoir hérité ne peut survivre qu'à l'état incorporé. Jamais détaché du corps qui le porte, il ne peut être restitué qu'au prix d'une sorte de gymnastique destinée à l'évoquer, *mimesis* qui, Platon le notait déjà, implique un investissement total et une profonde identification émotionnelle [...] ». » (Bourdieu, 1980, p. 123)

soumises au même procès de scripturalisation des savoirs ont ainsi inventé des formes scolaires d'apprentissage très similaires. Devant les mêmes types de problème, les êtres humains trouvent des solutions relativement semblables » (Lahire, 2023, p. 451-452). C'est donc la nature des savoirs qui détermine leur mode de transmission et dans une société aussi tramée par la culture écrite que la nôtre, la forme scolaire apparaît inévitable.

LA FORME SCOLAIRE N'EST PAS QU'UN MODE AUTORITAIRE DE TRANSMISSION

Enfin, la soumission de tous à des règles impersonnelles apparaît comme le « principe d'intelligibilité » de la forme scolaire de relations sociales telle qu'elle naît dans l'école, dans une configuration sociohistorique particulière apparue aux ^{xvi}^e-^{xvii}^e siècles (Vincent, 1980). C'est en effet le fil conducteur, sinon l'objet premier, de la thèse de Vincent que d'objectiver les liens existants entre les transformations du champ politico-religieux alors à l'œuvre et l'émergence de cette relation sociale inédite qu'est le rapport pédagogique. Celui-ci a pour singularité d'être « médiatisé par la règle générale, impersonnelle, de la même façon qu'avec le droit codifié » (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p. 18), c'est-à-dire selon un mode de domination « légal rationnel » (Weber, 2014) qui s'impose alors et auquel la forme scolaire elle-même participe. La codification de l'organisation et des pratiques scolaires, évoquée plus haut, est elle-même « corrélative de processus extrascolaires, étatiques notamment, de codification et est, du même coup, indissociablement liée à un mode d'organisation et d'exercice du pouvoir particulier » (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p. 32-33). À la différence d'autres formes de relations sociales, la forme scolaire ne relève pas de la soumission à un individu en tant que personne, mais à des règles fixées à l'avance et qui s'appliquent à tous : aux élèves comme aux maîtres dans le cas des travaux de Vincent, aux individus socialisés et aux agents socialisateurs de façon plus générale. La possession de compétences spécifiques reconnues formellement par l'État (titre, diplôme, formation, etc.) est précisément ce qui légitime l'autorité exercée par les seconds sur les premiers, qui sont dès lors interchangeables (par opposition au cadre de relations de « personne à personne » par exemple). Ce qui traverse la relation pédagogique, c'est donc avant tout une forme socialement et historiquement située d'exercice du pouvoir, d'ordre impersonnel.

Apprendre dans le cadre d'un rapport pédagogique, c'est apprendre selon des règles – il n'est par conséquent aucunement possible de séparer « discipline » et « disciplines » – et ainsi se socialiser à une forme dépersonnalisée de l'exercice du pouvoir⁹. Cela interdit donc de réduire l'école

9. « Il n'existe pas deux relations (élève-savoirs, élève-maître), deux processus différenciés (apprendre des savoirs scolaires et se soumettre à des normes de comportement), dont l'un conditionnerait l'autre, suivant l'idée que discipliner l'enfant sert à le rendre disponible à l'acquisition des "savoirs scolaires". » (Gasparini, 2000, p. 11)

à la transmission des savoirs ou à ses fonctions idéologiques. Si les idéologies scolaires et pédagogiques évoluent, la perspective d'assujettissement à des règles est, elle, invariable – ce que Guy Vincent analyse comme sa fonction proprement *politique*.

[I]l est indéniable qu'une idéologie est diffusée à travers les textes de français et les exemples de grammaire. Mais la grammaire, qui domine l'enseignement de la langue et lui donne une forme pédagogique bien précise, instaure par sa normativité entre le sujet parlant ou écrivant et la langue un rapport défini et rempli, de ce fait, une fonction proprement politique. Écrire (à tous les sens du mot), dessiner, lire même, et plus généralement agir selon les règles ; régler l'imagination, le jugement, la sensibilité de l'enfant ; régler ses mœurs et ses manières jusque dans le détail de ses gestes : voilà en quoi consiste essentiellement l'« école » telle qu'elle apparut dans nos sociétés voici trois ou quatre siècles. Que fait l'école ? Elle éduque, c'est-à-dire assujettit à des règles ; en cela elle est un aspect du pouvoir. (Vincent, 1980, p. 236)

L'existence de règles suprapersonnelles médiatisant la relation pédagogique a largement été discutée par la recherche en éducation. On observe dans un certain nombre de travaux une tendance à suggérer leur absence, si ce n'est à tâcher de s'en affranchir. C'est particulièrement le cas lorsque l'ordre impersonnel de la relation pédagogique est assimilé à une contrainte externe et autoritaire de l'enfance. Certains types de pratiques d'encadrement récuseraient donc, *ipso facto*, l'existence même de la forme scolaire entre agents socialisateurs et individus socialisés. Cette seconde perspective rend compte d'une confusion latente entre des pratiques (un certain type de contrainte) et la nature même de la relation pédagogique (contraignante). Loin de l'intérêt premier de ce concept, ces travaux semblent oublier que « vouloir insérer l'élève dans un mode de socialisation scolaire en ôtant tout caractère disciplinaire relève d'utopies, sauf à reconsidérer entièrement la relation sociale aux principes de la forme scolaire d'apprentissage, ce qui conduirait à un autre mode de socialisation » (Gasparini, 1998).

Cette conception peut être due à la manière dont Guy Vincent a lui-même, plus tardivement, rediscuté certaines de ses analyses (2008), mais aussi aux interprétations malheureuses et tronquées qui ont conduit certains travaux à voir dans *L'École primaire française* un décalque des travaux de Michel Foucault (1975) sur l'école, bien loin de ce que défendait alors Vincent¹⁰. Le concept de forme scolaire a ainsi pu être réduit à une

10. Les travaux de Foucault ont largement inspiré la thèse de Vincent (1980). Néanmoins, il ne se définit pas seulement « avec » ce dernier, mais aussi « contre » lui. C'est précisément à ses yeux l'insuffisance analytique d'un « accroissement de la discipline » dans un ensemble de configurations sociohistoriques qui conduit Vincent à identifier l'émergence d'un type inédit de relations sociales, la forme scolaire, dans le cadre d'une transformation plus globale « du rapport de la société à l'enfance et aux modalités de sa formation » (Millet, 2020, p. 394).

« entreprise de disciplinarisation de la jeunesse » (Robert, 2021, p. 8) et notamment à sa dimension de « dressage » de l'enfance. Dès lors, la forme scolaire pourrait être contournée, presque à loisir, par de « bonnes » pratiques pédagogiques (« bonnes » puisque la contrainte ou l'expression même de « pouvoir » semblent parfois être appréhendées comme quelque chose d'intrinsèquement « mauvais », c'est-à-dire dans une perspective plus normative que scientifique). Toute pratique de libération des corps, des mouvements, de la parole ou encore de délocalisation des activités pédagogiques dans des espaces dont l'organisation matérielle contraint moins les postures pourrait être pensée comme l'indice ou la preuve d'un affaiblissement de la forme scolaire, si ce n'est de sa disparition. Vincent avait pourtant objectivé, dès sa recherche de thèse de doctorat, des variantes historiques dans le rapport exigé aux règles impersonnelles et la façon dont celles-ci pouvaient cohabiter : par exemple le passage de l'élève « dressé » à l'élève « réglé » (ou « raisonnable »), qui se réactualise dans l'école primaire réformée par Jules Ferry et de façon concomitante dans l'enseignement secondaire, ou encore de la figure de l'élève « épanoui » (Vincent, 1980). L'idée selon laquelle les élèves doivent comprendre les règles pour se les approprier et ainsi être guidés par leur « raison » (en opposition à une contrainte extérieure) est donc, d'une part, très loin d'être contemporaine ; elle n'est en rien, d'autre part, synonyme de rupture avec l'ordre impersonnel qui caractérise la forme scolaire : il s'agit toujours d'apprendre et d'agir selon certaines règles, fussent-elles imposées en recourant à l'auto-discipline des élèves¹¹. Si les corps des élèves apparaissent aujourd'hui moins contraints (tout du moins en apparence), cela n'induit donc pas pour autant la disparition de règles suprapersonnelles : précisément parce qu'elles sont inhérentes à l'activité pédagogique. C'est ce que les travaux de Gasparini montraient déjà sur des classes « novatrices » (Montessori, Freinet, plurielle) dans les années 1990 par « l'omniprésence des règles et des lois, les exigences du travail rappelées à l'enfant et une morale quotidienne constante » :

La remise en cause de la discipline « traditionnelle », la valorisation de l'autonomie ne doivent pas faire penser qu'on est dans le règne du laisser-faire. Entre la discipline et l'autonomie, il n'y a pas disparition de l'autorité, mais plutôt redéfinition des modalités par lesquelles elle est imposée [...].

11. « Ce qu'on a appelé la révolution – pédagogique celle-là – de 1880 devrait sans doute être conçu moins comme la porte plus ou moins ouverte [...] aux Lumières, à la Liberté et au Bonheur que comme une nouvelle façon d'assujettir : cette école qui [...] au lieu d'exiger une obéissance aveugle à la règle, cherche à en faire comprendre la nécessité, qui demande une adhésion et non une pure et simple soumission. [...] Il faut, d'une certaine manière, laisser l'enfant expérimenter, essayer, voir par lui-même les erreurs qu'il commet, car si on le tient toujours par la main, il ne saura jamais se conduire. Ses jugements hâtifs, il vaut mieux qu'il les corrige par ses propres réflexions, au lieu que ce soit l'instituteur qui le corrige. La raison est donc ce pouvoir sur soi-même qui remplace le pouvoir d'un autre, exercé de l'extérieur. La raison des pédagogues est une discipline, plus précisément l'autodiscipline. » (Vincent, 1980, p. 87-90)

On peut se demander d'ailleurs si un enfant au comportement vraiment autonome ne viendrait pas contredire les principes de la relation pédagogique au sein de laquelle le rôle de l'enseignant reste prédominant, même dans les écoles novatrices. (Gasparini, 2000, p. 269-271)

Il peut s'agir de travailler à faire intérioriser ces règles scolaires par la « négociation » et la « raison », par exemple dans le cas de classes Freinet, ou par une « discipline individuelle » dans une classe Montessori (*ibid.*). Les dispositifs scolaires de valorisation de « l'autonomie » tels qu'ils existent aujourd'hui ne visent pas non plus à produire des élèves prompts à fonctionner « en dehors » de règles supérieures. Il est attendu d'eux qu'ils les appliquent d'eux-mêmes et à eux-mêmes : parce qu'ils les ont « comprises », qu'ils y « adhèrent », qu'ils ont participé à leur élaboration, etc. (Lahire, 2005 ; Durler, 2015). Elles restent, quoi qu'il en soit, au principe même de l'activité d'apprentissage. Il faut souligner, à l'opposé, les difficultés rencontrées par les agents dans les configurations où les élèves manifestent le plus d'écarts avec les règles suprapersonnelles, notamment ce que l'on attend d'un « corps scolaire » (immobile, silencieux, maîtrisé, concentré). Ces difficultés – voire l'impossibilité – à mener à bien les activités pédagogiques rendent également compte de l'impossible dissociation entre les apprentissages et l'activité disciplinaire¹².

Il y a tout intérêt à objectiver la variété des rapports exigés aux règles impersonnelles, c'est-à-dire l'évolution ou la cohabitation de formes d'exercice du pouvoir à l'école, dans des configurations différenciées. Cela ne peut néanmoins conduire à faire comme si les rapports pédagogiques pouvaient ne pas être contraignants. Pour le dire autrement, l'euphémisation des rapports de pouvoir dans la relation pédagogique ne signifie pas leur disparition ; il s'agit bien là d'un invariant du mode scolaire de socialisation, dont les actualisations peuvent être étudiées empiriquement.

ÉTUDIER LA PRÉDOMINANCE DE LA FORME SCOLAIRE : MAINTIEN, EXTENSION, INVISIBILISATION ET VARIATIONS

Ainsi clarifiés, ces invariants permettent alors de dessiner une ébauche de programme de recherche pour interroger la prédominance de la forme scolaire sous trois angles étroitement imbriqués, mais que nous distinguons ici pour les besoins de l'analyse.

12. « Que les élèves d'aujourd'hui puissent, dans les écoles primaires notamment (c'est déjà moins vrai dans le secondaire), se déplacer ou prendre la parole en apparence plus librement qu'ils n'étaient autorisés à le faire autrefois ne doit pas conduire à oublier qu'ils ne sont autorisés à le faire que pour autant qu'ils se conforment par eux-mêmes aux exigences du corps scolaire. Il suffit, pour s'en convaincre, d'observer que, là où les publics scolaires sont les moins enclins à se plier à celles-ci, les enseignants expriment l'impossibilité dans laquelle ils se trouvent parfois d'accomplir l'activité pédagogique. » (Millet & Thin, 2007, p. 3)

Interroger la prédominance de la forme scolaire appelle tout d'abord à se pencher sur son maintien, malgré la contestation apparente dont elle fait l'objet, dans l'institution scolaire dont elle est originaire et sur son extension à d'autres institutions éducatives. Envisagées à travers les trois fondements présentés ci-dessus, il apparaît en effet que bon nombre d'évolutions récentes du curriculum et des pratiques pédagogiques au sein de l'institution scolaire se révèlent en réalité parfaitement correspondre au mode scolaire de socialisation (Bonnéry, 2009 ; Joigneaux, 2009 ; Eloy, 2013), mais également que ce dernier s'est étendu aux formations professionnelles (Palheta, 2010 ; Denave, Renard & Noûs, 2020 ; Divert, 2020), à l'université (Chambard, 2020), aux institutions éducatives péri- et extrascolaires (Deslyper, 2013 ; Rayou, 2015 ; Desmitt, 2019 ; Coavoux & Giraud, 2020 ; Kechichian, 2023), à la rééducation post-AVC (Darmon, 2020) ou à certaines familles (Bois, 2013 ; Rayou, 2015). Continuer à documenter le maintien et l'extension de ce mode de socialisation constitue donc le premier pan de cette ambition de recherche.

Questionner la prédominance de la forme scolaire suppose également d'analyser son invisibilisation auprès des professionnels de l'éducation, car ces derniers ne semblent en effet plus être en mesure de l'identifier. C'est en tout cas ce que laissent à penser les discours récurrents de dénégation du « scolaire » de la part d'agents qui, objectivement, participent à la mise en œuvre quotidienne de ce mode de socialisation (voir, par exemple, Kherroubi, Millet & Thin, 2018 ; Bonnéry, 2007 ; ou encore Chambard, 2020). Or, cette invisibilisation constitue un élément déterminant de sa prédominance : la forme scolaire se fait d'autant plus présente qu'elle donne l'illusion d'être absente. Non identifiée, elle ne rencontre aucun obstacle à son déploiement qui se déroule alors avec la complicité d'agents qui peuvent penser la combattre. Analyser les conditions de cette invisibilisation constitue dès lors un véritable enjeu scientifique pour la mise en évidence et la compréhension de la prédominance de la forme scolaire dans les diverses institutions éducatives. Cette invisibilisation passe, en partie, par des modalités de son actualisation qui tendent à la masquer et qu'il convient alors de mettre au jour. Elle tient cependant probablement aussi à l'intériorisation de la forme scolaire par les professionnels de l'éducation, mais également par une partie des socialisés eux-mêmes que sont les élèves et leurs familles. Une direction de recherche consisterait alors à en identifier les manifestations, mais également les socialisations qui en sont à l'origine (la socialisation professionnelle des formateurs constitue à cet égard une première piste de recherche intéressante).

Enfin, interroger la prédominance de la forme scolaire suppose aussi d'analyser les modalités d'actualisation de ses invariants dans des contextes divers. Comme le soulignaient déjà les auteurs de 1994, « la forme scolaire s'est construite et se construit dans les luttes et les transformations » (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p. 28) et il apparaît en effet que, loin d'être le cadre étroit et archaïque dépeint dans certains

travaux (voir *infra*)¹³, la forme scolaire se révèle en réalité extrêmement souple. C'est d'ailleurs cette souplesse qui lui a permis de se maintenir jusqu'à présent, jusqu'à devenir hégémonique. Guy Vincent pensait initialement des « variantes » de la forme scolaire à l'échelle de temporalités longues (1980), de la même façon que Bernard Lahire, employant quant à lui le terme « d'états » pour désigner ces mutations au fil des siècles (2008). Dans une perspective historique plus resserrée, des travaux ont interrogé les « déclinaisons » de la forme scolaire à l'école maternelle (Joigneaux, 2011), quand d'autres identifiaient un nouveau « trait », ou caractéristique, pouvant définir la forme scolaire contemporaine (Cayouette-Remblière, 2016, p. 13-17). Il y a là un intérêt pour la recherche à poursuivre l'analyse, dans une perspective synchronique, des différentes manières dont la forme scolaire varie selon les professionnels qui la mettent en œuvre, selon les contextes et les institutions qu'elle trame, mais aussi selon les publics à qui elle s'adresse.

Les chapitres qui composent cet ouvrage s'inscrivent, à des degrés divers, dans un ou plusieurs de ces angles afin de mettre en évidence et d'expliquer la prédominance de la forme scolaire dans différents espaces éducatifs, du cœur de l'institution scolaire, la classe, jusqu'à ses frontières. La première partie de l'ouvrage est centrée sur l'activité d'enseignement dans l'institution scolaire. Le chapitre de Stéphane Vaquero démontre comment, malgré leur ambition de rompre avec l'organisation académique des savoirs, les travaux personnels encadrés (TPE) restent très largement marqués par les éléments constitutifs de la forme scolaire et bénéficient de ce fait toujours aux élèves qui y sont le plus disposés par leurs origines sociales. Adrien Pégourdie, pour sa part, montre l'imprégnation des logiques du mode scolaire de socialisation dans l'enseignement professionnel et technique, en prenant pour terrain d'enquête la formation en hôtellerie-restauration. À rebours d'un certain sens commun qui tend à opposer logiques professionnelles et logiques scolaires, l'auteur met en évidence la complémentarité de ces deux logiques qui participe au maintien de la forme scolaire dans cet espace de formation. Enfin, Émilie Saunier rend compte de l'incorporation de la forme scolaire auprès du personnel enseignant en s'intéressant à la « continuité » pédagogique mise en œuvre pendant la fermeture des établissements scolaires en 2020 durant le confinement de la population. Par un dispositif méthodologique original, son chapitre permet de dévoiler les traces, corporelles et cognitives,

13. Jean-Yves Rochex souligne ainsi, en s'appuyant sur les réflexions de Christophe Joigneaux, l'existence « d'une tendance contemporaine très forte "à amalgamer forme et formalisme scolaires", pour en souligner et en déplorer les seules dimensions les plus figées et sclérosées, l'emploi péjoratif de ce terme tendant "à ne synthétiser que l'archaïsme de l'école, de sa pédagogie ou de sa 'culture', qui, par leurs clôtures, se seraient peu à peu autonomisées des évolutions sociales contemporaines", notamment de la promotion de l'enfance et de son *agency*, de l'adaptation de l'école aux singularités de chaque élève ou de chaque contexte (Joigneaux, 2008) » (2024, p. 327-328, nous traduisons).

de leur socialisation à la forme scolaire dans cette configuration éducative quasiment inédite.

La deuxième partie de l'ouvrage reste dans l'institution scolaire, mais s'extrait de la salle de classe pour porter son regard sur la vie scolaire, au sens large, et montrer le déploiement du mode scolaire de socialisation au-delà des espaces strictement dédiés à la transmission de savoirs disciplinaires. Le chapitre de Leia Duval-Valachs se penche ainsi sur les conseils d'élèves à l'école élémentaire pour démontrer comment la mise en place de ces espaces délibératifs, loin de s'affranchir de la forme scolaire, en constitue en réalité une nouvelle variante. L'autrice souligne ainsi que ces conseils d'élèves participent à donner une nouvelle forme à la règle impersonnelle qui n'en reste pas moins toujours centrale dans l'institution scolaire. Le chapitre de Clémence Michoux, en étudiant le cas des conseillères principales et conseillers principaux d'éducation (CPE), montre que les relations qui se nouent entre CPE et élèves relèvent bien d'une forme scolaire de relations sociales. L'autrice rend compte de modalités singulières de déploiement, qui doivent être rapportées au public spécifique de la « vie scolaire » dans le secondaire et à la position des CPE dans les établissements. L'imposition des règles impersonnelles, déployées « au nom » de l'obligation scolaire, peut en effet coexister avec des modes d'autorité charismatiques et s'appuyer sur des relations personnalisées avec les élèves.

La troisième et dernière partie de l'ouvrage sort de l'institution scolaire pour aller observer d'autres espaces d'éducation et de formation à ses frontières. Alexandre Robert enquête ainsi sur la formation supérieure à la composition et à l'improvisation musicale. L'auteur nous montre comment la forme scolaire s'étend à ces espaces de manière relativement indirecte, en s'appuyant sur l'incorporation préalable de dispositions scolaires par son public et, de manière plus directe, à travers la manière dont l'institution développe une exigence de singularité chez ses élèves. Claire Desmitt et Simon Kechichian terminent cette partie avec la comparaison de la mise en œuvre de deux variantes de la forme scolaire dans deux configurations socialisatrices socialement polarisées que sont un musée d'art moderne et contemporain et des accueils de loisirs dans un quartier populaire. Les auteurs mettent alors en évidence une forme scolaire « d'en haut » et une forme scolaire « d'en bas » qui rendent compte des inégales expériences que les enfants font des loisirs institutionnalisés et de la façon dont ces activités les façonnent.

Enfin, Daniel Thin nous fait l'honneur de conclure cet ouvrage en revenant sur les fondements et les orientations qui ont présidé à l'élaboration du concept de forme scolaire pour en questionner les usages qui en sont faits aujourd'hui.

Bibliographie

- BAUDELLOT Christian & ESTABLET Roger (1972), *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- BENAVOT Aaron & RESNIK Julia (2006), « A Comparative Socio-Historical Analysis of Primary and Secondary Education », dans Aaron Benavot, Julia Resnik & Javier Corrales (dir.), *Global Educational Expansion: Historical Legacies and Political Obstacles*, Cambridge, American Academy of Arts and Sciences, p. 1-89.
- BERNARD Régis (1984), « Quelques remarques sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire », *Les Dossiers de l'éducation*, n° 5, p. 17-22.
- BOIS Géraldine (2013), « L'enseignement de la musique dans un contexte inhabituel : le cas d'un atelier musical pour parents et enfants de 0-3 ans », *Revue française de pédagogie*, n° 185, p. 59-68.
- BONNÉRY Stéphane (2009), « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 13-23.
- (2007), *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- BONNÉRY Stéphane & DESLYPER Rémi (2020), « Enseignement de l'art, art à l'école : tour d'horizon des recherches en France », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 7, p. 5-40.
- BOURDIEU Pierre (1980), *Le Sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1970), *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- (1964), *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
- CAYOUILLE-REMBLIÈRE Joanie (2016), *L'École qui classe : 530 élèves du primaire au bac*, Paris, Presses universitaires de France.
- CHAMBARD Olivia (2020), « “Faire sauter l'idée toute faite que l'université est un lieu où on apprend” : la socialisation des étudiants à l'entrepreneuriat », *Sociétés contemporaines*, n° 120, p. 41-69.
- CHAMBOREDON Jean-Claude & PRÉVOT Jean (1973), « Le “métier d'enfant” : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, volume 14, n° 3, p. 295-335.
- COAVOUX Samuel & GIRAUD Frédérique (2020), « La forme scolaire déniée des médiations muséales : enquête sur l'accompagnement des publics », *Cahiers de recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 7, p. 133-157.
- DARMON Muriel (2020), « The School Form of the Hospital: How Does Social Class Affect Post-Stroke Patients in Rehabilitation Units? », *Qualitative Sociology*, vol. 43, n° 2, p. 235-254.
- (2006, 2023), *La Socialisation*, Paris, Armand Colin.
- DELBOS Geneviève & JORION Paul (1984), *La Transmission des savoirs*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- DENAVE Sophie, RENARD Fanny & NOÛS Camille (2020), « Des socialisations professionnelles tramées par des logiques scolaires : les CAP coiffure et métiers de l'automobile en lycée », *Formation emploi*, n° 150, p. 145-165.

- DESLYPER Rémi (2013), « Une “école de l'autodidaxie” ? L'enseignement des musiques actuelles au prisme de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 185, p. 49-58.
- DESMITT Claire (2019), *Comment l'amour de l'art vient aux enfants : ethnographie des dispositifs, pratiques et acteurs de la « démocratisation culturelle » entre école primaire et musée d'art*, thèse en sciences de l'éducation, Lille, université de Lille.
- DIVERT Nicolas (2020), « Former des “personnalités”, valoriser la créativité : la permanence de la forme scolaire dans l'enseignement supérieur de design de mode », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 7, p. 149-179.
- DUBET François (2002), *Le Déclin de l'institution*, Paris, Éditions du Seuil.
- DUBET François & DURU-BELLA Marie (2024), *L'Emprise scolaire : quand trop d'école tue l'éducation*, Paris, Presses de Sciences Po.
- DURKHEIM Émile (1922, 1968), *Éducation et sociologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- DURLER Héloïse (2015), *L'Autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- ELIAS Norbert (1939, 1973), *La Civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy.
- ELOY Florence (2013), « La sensibilité musicale saisie par la forme scolaire : l'éducation musicale au collège, de formalisme en formalisme », *Revue française de pédagogie*, n° 185, p. 21-34.
- FAURE Sylvia (2000), *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute.
- FOUCAULT Michel (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- GASPARINI Rachel (2000), *Ordre et désordre scolaires : la discipline à l'école primaire*, Paris, Grasset / Le Monde.
- (1998), *La Discipline à l'école primaire : une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire*, thèse de doctorat en sociologie, Lyon, université Lumière Lyon 2.
- GOODY Jack (1977, 1979), *La Raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Jean Bazin & Alban Bensa (trad.), Paris, Éditions de Minuit.
- JOIGNEAUX Christophe (2011), « Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle : un cas d'école ? », dans Jean-Yves Rochex & Jacques Crinon (dir.), *La Construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 147-155.
- (2009), « La construction de l'inégalité sociale dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 17-27.
- KECHICHIAN Simon (2023), *Encadrer l'enfance populaire hors de l'école : ethnographie des loisirs périscolaires*, thèse de doctorat en sociologie, Lyon, université Lumière Lyon 2.
- KHERROUBI Martine (2025), « Une contribution à l'histoire de la sociologie de l'éducation en France. La forme scolaire : apports et héritages de Guy Vincent et du Groupe de recherche sur la socialisation (GRS) », *Éducation et sociétés*, n° 53, p. 141-168.

- KHERROUBI Martine & LEBON Francis (2024), « Une contribution à l'histoire de la sociologie de l'éducation en France : l'élaboration du concept de forme scolaire de 1961 au début des années 1980 », *Éducation et sociétés*, n° 52, p. 189-215.
- KHERROUBI Martine, MILLET Mathias & THIN Daniel (2018), « Enseigner dans les marges : l'exemple des enseignants de dispositifs relais », *Sociétés contemporaines*, n° 109, p. 93-116.
- LAHIRE Bernard (2023), *Les Structures fondamentales des sociétés humaines*, Paris, La Découverte.
- (2008), *La Raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- (2005), « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », dans *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte, p. 322-347.
- (1998), *L'Homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- (1994), « Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire », dans Guy Vincent (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 73-106.
- (1993, 2021), *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- (1990), « Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier », *Ethnologie française*, vol. 20, n° 3, p. 262-273.
- LEBON Francis (2023), « Socialiser par les loisirs ? Travail et professions à l'école primaire », *Éducation et sociétés*, n° 50, p. 139-160.
- MILLET Mathias (2020), « La scolarisation est-elle toujours le mode dominant de socialisation ? », dans Serge Paugam (dir.), *50 questions de sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, p. 393-400.
- (2016), « Postface : système éducatif suisse, modes de socialisation et formes de conscience », *Formation emploi*, n° 133, p. 215-228.
- MILLET Mathias & THIN Daniel (2007), « Le classement par corps : les écarts au corps scolaire comme indice de "déviance" scolaire », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 3, en ligne : <http://journals.openedition.org/sejed/373> (septembre 2025).
- PALHETA Ugo (2010), « L'apprentissage compagnonnique aujourd'hui entre résistance à la forme scolaire et transmission du "métier" », *Sociétés contemporaines*, n° 77, p. 57-85.
- RAYOU Patrick (dir.) (2015), *Aux frontières de l'école : institution, acteurs et objets*, Vincennes, Presses universitaires de Vincennes.
- REUTER Yves (2023), « Quelques débats en didactiques autour du concept de forme scolaire », *Raisons éducatives*, n° 27, p. 51-72.
- ROBERT André (2021), « Préface », dans Céline Chauvigné, *La Vie scolaire, une histoire singulière au sein du système éducatif : La Revue de la vie scolaire (1960-2016)*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, p. 6-9.

- ROCHEX Jean-Yves (2024), « What “Makes Schooling”: Democratisation Doesn't Mean Deinstitutionalization », *Pedagogika*, vol. 74, n° 4, p. 317-338.
- THIN Daniel (1998), *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- TYACK David & TOBIN William (1994), « The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? », *American Educational Research Journal*, vol. 31, n° 3, p. 453-479.
- TYACK David & CUBAN Larry (1997), *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*, Harvard, Harvard University Press.
- VINCENT Guy (2008), « La socialisation démocratique contre la forme scolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 2, p. 47-62.
- (2004), *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- (1980), *L'École primaire française : étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon / Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- (1979), « Introduction », dans Guy Vincent *et al.* (dir.), *Études sur la socialisation scolaire*, Paris, Éditions du CNRS, p. 5-10.
- VINCENT Guy, LAHIRE Bernard & THIN Daniel (1994), « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans Guy Vincent (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 11-48.
- WEBER Max (2014), « Les trois types purs de la domination légitime », Elisabeth Kauffmann (trad.), *Sociologie*, vol. 5, n° 3, p. 291-302.