



#### COMITÉ D'ORGANISATION

Laurent **MUCCHIELLI** (Cnrs, Lames)  
Gaële **HENRI-PANABIERE** (Cerlis/Paris 5)  
Nicolas **SEMBEL** (Adef/Espe Amu)  
Rémi **SINTHON** (Cesaer/Dijon)

#### COMITÉ SCIENTIFIQUE

Jean-François **BERT** (Univ. Lausanne, Ihar)  
François **BALUTEAU** (Univ. Lyon 2, ECP)  
Isabelle **CAPRON-PUOZZO** (Hep Vaud)  
Séverine **CHAUVEL** (Upec, Lirtes ; RT4)  
Gilles **COMBAZ** (Univ. Lyon 2, ECP)  
Martine **COURT** (Univ. B. Pascal, Lapsco; RT50)  
Muriel **DARMON** (Cnrs, Cessp ; RT50)  
Marine **DHERMY-MAIRAL** (Univ. Grenoble-Alpes, Pacte ; RT36)  
Rachel **GASPARINI** (Univ. Lyon 1/Espe, ECP)  
Jacqueline **GAUTHERIN** (Univ. Lyon 2, ECP)  
Jacques **GUILHAUMOU** (Cnrs, Telemme & Triangle)  
Bernard **LAHIRE** (Ens Lyon, CMW)  
Marie-Louise **MARTINEZ** (Univ. Rouen, Cirnef)  
Louis **PINTO** (Cnrs, Cessp)  
Filippo **PIRONE** (Univ. Bordeaux/Espe, Laces ; RT4)  
Johannes **SCHICK** (Univ. Köln)  
Anne **W. RAWLS** (Bentley University of Education)  
Arnaud **SAINT MARTIN** (Cnrs, Cessp ; RT36)  
William **WATTS MILLER** (Oxford University)  
Florence **WEBER** (Ens, CMH)



Évènement gratuit et ouvert à tous  
<https://durkheim-espé.sciencesconf.org>  
Site ESPE Marseille-Canebière  
Amphithéâtre Noailles 3<sup>e</sup> étage  
63 La Canebière - 13001 Marseille



**SITE ESPE**  
**MARSEILLE-CANEBIÈRE**  
Amphithéâtre Noailles

## PROGRAMME

ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION  
**Journées d'études inter-ESPE**  
LYON Croix-Rousse 24-25 octobre 2018  
MARSEILLE Canebière 17-18 janvier 2019

# L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE (1938) d'Émile Durkheim dans toutes ses actualités (1889-2019)

**RAPPEL JOURNÉES LYON 24-25 octobre 2018**

**SESSION 1** Autour de L'Évolution pédagogique en France (1)

**SESSION 2** Autour de Durkheim pédagogue (1)

**SESSION 3** Après L'Évolution pédagogique en France (1). Pédagogies

**SESSION 4** Après L'Évolution pédagogique en France (2). Héritages et controverses : Bourdieu, Isambert-Jamati, Foucault.

JEUDI  
Janvier

17

8h30-9h  
9h-9h30

**ACCUEIL  
OUVERTURE**

Jacques GINESTIÉ, *directeur d'Adef, Aix-Marseille Université*  
**L'éducation technologique comme pédagogie réaliste pour la formation des enseignants du futur**

9h30

**SESSION 5 : AUTOUR DE L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE (2)**  
**Présidence : Louis PINTO, Ehess, Cse-Cessp**

Thomas HIRSCH  
**M. Halbwachs lecteur, préfacier – et héritier ? – de Durkheim**  
Jean-François GOUBET, *Université d'Artois, Recifes*  
**De quelques sources allemandes de l'ÉPF : un arrière fond théorique du propos durkheimien**

11h

**PAUSE**

Jacqueline GAUTHERIN, *Université de Lyon 2, Ecp*  
**La laïcité selon Durkheim : entre profanation et sacralisation**  
Philippe LOSEGO, *Hep Lausanne*  
**Durkheim, aveugle au formalisme de son époque ?**  
Mélanie PLOUVIEZ, *Université de Nice, Crhi*  
**Durkheim et l'enseignement de la philosophie**

13h-14h  
14h

**PAUSE DÉJEUNER**

**SESSION 6 : AUTOUR DE DURKHEIM PÉDAGOGUE (2)**  
**Présidence : Marine DHERMY-MAIRAL, Université de Genève, Département d'histoire, économie et société**  
François DUBET, *Université de Bordeaux, Centre É. Durkheim*  
**La postérité de l'œuvre pédagogique de Durkheim**  
Jean-François BERT, *Université de Lausanne, Ihar*  
**Durkheim et l'érudition**

15h30

**PAUSE**

Bertand GEAY, *Upjv, Curapp*  
**Pédagogie réaliste ou pédagogie rationnelle ?**  
**Actualité de l'approche durkheimienne des curricula**  
Louis PINTO, *Cse, Paris*  
**Durkheim et Bourdieu critiques du formalisme**  
Delphine CAMPAGNOLLE et Laurent TRÉMEL, *Munaé et Université de Rouen, Cirnef*  
**La III<sup>e</sup> République : un contexte de débats se rapportant aux questions éducatives**

17h45

**PAUSE**

**CONFÉRENCE**  
**Présentation : Jacqueline GAUTHERIN, Université de Lyon 2, Ecp**  
Victor KARADY, *Central European University of Budapest*  
**Éditer Durkheim (et Mauss)**

19h

**APÉRITIF SUR LE SITE**

VENDREDI  
Janvier

18

8h30-8h45  
8h45

**ACCUEIL**

**SESSION 7 : APRÈS L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE (3).  
HÉRITAGES DU DURKHEIMISME POLITIQUE, SCIENTIFIQUE ET D'ACTION**

**Présidence : Mélanie PLOUVIEZ, Université de Nice, Crhi**  
William WATTS MILLER, *Oxford University, Center for Durkheim studies*  
**The democratic intellect**  
Anne W. RAWLS, *Bentley University*  
**The republican intellect**

10h15

**PAUSE**

Johannes SCHICK, *Université de Cologne, Artes*  
**The method of analogy, the transindividual and effervescence : perspectives on Durkheim, Simondon and education**  
Mario SCHMIDT, *Université de Cologne, Artes*  
**Neither science nor art – Experiencing and experimenting with effervescence in educational practice**

11h45

**PAUSE**

Marine DHERMY-MAIRAL, *Université de Genève, Département d'histoire, économie et société*  
**L'œuvre de paix après L'Évolution pédagogique en France : le surgissement de l'Humanité**  
Hervé LE FIBLEC, *Irheses, Ir-Fsu*  
**La sociologie est-elle soluble dans le syndicalisme ?**  
**Les discours sur les contenus d'enseignement dans les syndicats du second degré (1968-1984)**

13h15-14h  
14h

**PAUSE DÉJEUNER**

**SESSION 8 : APRÈS L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE (4).  
PROLONGEMENTS THÉORIQUES & EMPIRIQUES**

**Présidence : Thomas HIRSCH**  
Xavier ROTH, *Université de Grenoble-Alpes, LaRac*  
**Durkheim, Canguilhem et la question de la norme des normes : « dogmatisme sociologique » contre « spiritualisme »**  
Christophe JOIGNEAUX, *Upec, Circeft-Escol*  
**La « sociologie pédagogique » de Durkheim pour ne pas céder au juridisme scolaire. Le cas pratique de l'évolution pédagogique de l'école maternelle**  
Julien GARRIC, *Université d'Aix-Marseille, Adef*  
**Entre normativité et créativité pédagogique : quel apport de Durkheim pour une sociologie de la déviance sociale ?**

16h

**PAUSE**

Juarez Lopes DE CARVALHO FILHO, *Université du Maranhao*  
**La réception de l'œuvre pédagogique d'Émile Durkheim au Brésil chez Fernando de Azevedo (1894-1974)**  
Flaviano PISANELLI, *Université de Montpellier 3*  
**Face au formalisme : ré-inventer une « forme ».**  
**Apprentissage et création dans la pensée et l'œuvre de Pier Paolo Pasolini**

17h15

**PAUSE**

Cécric LAHEYNE, *Universités de Paris 8 et d'Amiens, Circeft-Escol/Curapp*  
**L'ÉPF au présent : l'actualité d'un projet éducatif d'inspiration jésuite au sein d'une classe préparatoire privée catholique**  
Marie-Louise MARTINEZ et Gilles DELESQUE, *Université de Rouen, Cirnef*  
**La crise de l'individualisme et de l'éducation : avec Durkheim, repenser la personne comme réponse**

18h45

**PAUSE**

19h-19h45

**CONFÉRENCE DE CLÔTURE**

**Présentation : Nicolas SEMBEL, Aix-Marseille Université, Adef**  
Marc JOLY, *Uvvsq, Printemps*  
**Vers une science des liens sociogénétiques ?**

## Durkheim, aveugle au formalisme de son époque ?

**Philippe Losego**  
**Professeur**  
**Haute École Pédagogique de Lausanne**

### Introduction : une point de vue critique ?

Le titre de cette communication est de tonalité critique, mais je ne voudrais pas jouer ici le rôle de l'anti-durkheimien de service. Je suis le produit de la formation sociologique des années 1980 et j'ai trop vu à l'époque ces oppositions rituelles entre Weber et Durkheim, souvent un déguisement pour le conflit entre les écoles bourdieusienne et boudonienne, avec leurs biais, évident, reprenant les couples maudits acteur et structure, déterminisme et liberté, etc. L'essentiel de ce que je vais dire aujourd'hui peut se réduire à ceci : il faut bien sûr lire (et relire) *l'évolution pédagogique en France*, mais je voudrais attirer l'attention sur certains biais, personnels ou relatifs à l'époque, introduits par Durkheim dans son étude.

Je voudrais montrer que Durkheim était plus sociologue lorsqu'il s'agissait de la Renaissance que lorsqu'il s'agissait de son temps, c'est-à-dire de la fin du XIXe siècle. Le Durkheim analyste du XIXe siècle est plutôt conformiste, conciliant avec l'idéologie de son siècle ce qui est, j'en conviens, un reproche banal auquel nous aurions probablement tous à faire face. Mais au-delà, il ne fait pas grand effort pour mener une analyse sociologique de l'enseignement secondaire du XIXe siècle, malgré son accès à des sources comme par exemple les enquêtes d'Octave Gréard. Cette négligence me paraît être le signe du fait qu'il refuse de réfléchir aux conditions de cet enseignement pour se contenter de défendre à propos de l'enseignement secondaire, des opinions à la fois personnelles et assez banales pour l'époque.

### 1 L'explication durkheimienne du formalisme

Si l'objet central de *l'Évolution pédagogique en France* est l'enseignement secondaire (il traite longuement de la naissance des universités au 13<sup>e</sup> siècle seulement parce qu'elles sont à l'origine des collèges), le thème central, me semble-t-il, développé par Durkheim tout au long de *l'Évolution Pédagogique en France* est la critique du formalisme. Celui-ci se définit par la propension à donner priorité aux formes de la pensée (logique, grammaire, rhétorique, etc.)

## L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE (1938) d'Émile Durkheim dans toutes ses actualités (1889-2019)

par opposition aux « choses », de la nature ou aux objets. On reconnaît là, bien sûr, le positivisme de Durkheim.

Durkheim décrit l'évolution pédagogique en France comme une trajectoire de formalisme en formalisme. Non seulement l'école passe du formalisme très logique de la scolastique au formalisme plus littéraire de l'humanisme, mais à chaque époque, les élèves vont aussi de formalisme en formalisme : après la grammaire (qui permet de comprendre les textes), l'élève médiéval étudie la rhétorique (l'art de convaincre) puis la dialectique (l'art de combattre dans la dispute et de démontrer). Plus tard, l'élève du collège humaniste passera, de la grammaire à la stylistique (l'apprentissage des expressions utilisées par les auteurs consacrés) puis à la rhétorique. La plupart du temps dans l'évolution pédagogique en France Durkheim conçoit le formalisme comme l'adversaire des savoirs. Ceux-ci, trop concrets, trop locaux, trop dépendants de leurs circonstances, risquent de disperser. Elles risquent de disperser la communauté au moyen-âge ou l'individu de la période moderne. En définitive, le formalisme, c'est la pédagogie en lutte contre la dispersion. Les savoirs dispersent, les formes réunissent.

### 1.1 La scolastique : recherche de l'unité de la culture

Pour Durkheim, « ce qui caractérise le développement intellectuel du moyen âge depuis ses premières origines jusqu'à la Renaissance, c'est la prépondérance marquée des besoins logiques » (p. 75). Le logicisme de l'éducation médiévale explique que la scolastique, parmi les sept arts libéraux de Cassiodore, se préoccupe plutôt du trivium que du quadrivium, c'est-à-dire plus de la grammaire, de la dialectique et de la rhétorique que de la géométrie, de l'arithmétique, de l'astronomie et de la musique.

Les trois premiers arts traitent de la rectitude de la pensée humaine, les quatre suivants de l'harmonie du monde. C'est bien la pensée humaine qui constitue l'objet central de la scolastique plutôt que l'harmonie du monde.

« Alors que la Grèce commence à spéculer sur la nature, écrit Durkheim, puis bien plus tard, sur l'esprit, le moyen âge commence par l'esprit ». (p. 75 ) A ce moment-là, le détour par la nature pour former l'homme n'existe pas (p. 61) car la nature est vécue comme un chaos.

Pour Durkheim, l'antiquité, surtout grecque, considérait la nature ou le monde comme un espace sacré, c'est-à-dire susceptible d'une grande rigueur et l'humanité comme un espace profane, désordonné. Pour le monde chrétien, c'est le contraire. L'homme est sacré,

## L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE (1938) d'Émile Durkheim dans toutes ses actualités (1889-2019)

donc susceptible de règles alors que le monde qui l'entoure est profane, chaotique. Dans le moyen-âge chrétien, la nature et ses objets sont vulgaires, alors que l'étude de la pensée humaine est chose sacrée.

Cela concerne les représentations. Mais en bon sociologue, Durkheim montre comment ces représentations sont soutenues par des dynamiques de construction des institutions françaises et européennes. Le scolastique est le produit du rapport au territoire, très particulier à l'époque, de la création de l'université de Paris et des collèges. L'université de Paris, ce sont des centaines de professeurs qui se réunissent pour enseigner à des milliers d'étudiants (p 109). Un grand nombre d'étudiants venus de toute l'Europe se concentrent dans l'île de la cité à Paris. De plus, une concurrence forte entre l'évêché et la corporation des professeurs pour accorder le droit d'enseigner est arbitrée par la papauté, ce qui non-seulement aboutit à la création de l'université mais aussi à une sorte de rationalisation de la foi, mélange de critique et de régulation intellectuelle des savoirs.

Mais alors que dans les civilisations grecques et latines, les élèves se déplaçaient d'un spécialiste à l'autre (rhéteur, géomètre, etc.) et apprenaient des savoirs dispersés, s'ignorant l'un l'autre, au contraire, la pédagogie du Moyen-Âge, surtout français, fixe progressivement les élèves en un endroit, le collège, et elle finit même par les y enfermer. Le propos est plutôt de former un habitus, que de transmettre des savoirs.

Ce qui est important au Moyen-Âge pour l'Église comme pour la Monarchie c'est la formation d'une communauté soudée et d'une personnalité intégrée à cette communauté. Les savoirs sont des prétextes. Ils donnent du prestige et de l'autorité au clergé ou aux officiers. Mais ils ne sont pas le but de l'éducation : le but c'est la forme. C'est le moyen de former une société européenne, chrétienne, à prétention universelle.

### **1.2 L'humanisme : un produit somptuaire**

A la Renaissance, nous indique Durkheim, on assiste à une bifurcation intellectuelle. Le point commun entre de nombreux lettrés de l'époque semble être une détestation commune et assez soudaine de la scolastique, qui tombe complètement en disgrâce en quelques 30 années, environ de 1500 à 1530. Que lui reproche-t-on, à la scolastique ? Sa brutalité : c'est une culture agonistique, et d'un rationalisme et d'une abstraction desséchante qui finit par ne plus avoir aucun rapport ni avec la vie réelle, ni avec les textes d'origines.

## L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE (1938) d'Émile Durkheim dans toutes ses actualités (1889-2019)

Durkheim identifie deux mouvements culturels qui, à la fois rejettent la scolastique et s'opposent entre eux :

D'un côté, l'encyclopédisme rabelaisien, un mouvement inspiré par l'explosion des savoirs, notamment techniques, de la Renaissance. Durkheim le présente comme un mouvement généreux, professant une sorte de d'ivresse des savoirs nouveaux, probablement un peu utopique.

A cette sorte de réalisme des savoirs dans leur diversité, s'oppose une autre sorte de réalisme, celui du retour aux textes classiques dans leur pureté originelle. C'est l'humanisme érasmien, préoccupé de style, de qualité d'expression orale ou écrite, mais aussi de bonne éducation.

Pour Durkheim, si c'est l'humanisme érasmien qui triomphe contre l'encyclopédisme rabelaisien c'est parce que les savoirs, notamment techniques sont trop liés au travail productif et aux classes industrielles. Or, la culture des collèges s'adresse à une clientèle qui ne produit pas. L'humanisme apparaît dans une période d'enrichissement de la société, d'urbanisation et de compétition sociale entre la noblesse et la bourgeoisie se traduisant non plus par des « besoins logiques » comme au Moyen-âge mais **des besoins de raffinement**. La connaissance du style littéraire classique devient un des signes extérieurs de raffinement des mœurs qui sert d'ingrédient dans cette compétition. Le XVI<sup>e</sup> siècle semble à Durkheim un siècle de crise pédagogique car les conditions économiques favorables ont fait apparaître le besoin d'une nouvelle éducation, moins austère et moins rationnelle.

Cette nouvelle éducation ne s'est pas émancipée d'une logique aristocratique, basée sur la distinction, et non sur la « vie sérieuse » selon l'expression Durkheimienne (p 260). Durkheim prétend (en exagérant sans doute un peu) que le « modèle » éducatif humaniste prépare l'enfant à vivre à la cour, à échanger avec « des gentilshommes et de gentilles dames » de « jolis propos » et de « nobles idées », sans avoir à remplir une fonction déterminée, telle que soldat, marchand artisan, prêtre, magistrat ou homme d'État. Pendant les guerres, alors que les bureaucraties d'églises et d'État se développent, l'humanisme a une fonction, quoi qu'on en dise, de formation de prosélytes et d'officiers administratifs es bureaucraties d'églises et d'État.

### 1.3 rationalisations : l'État, l'université et la *ratio studiorum*

Si l'humanisme littéraire, on le sait, tient lieu de culture secondaire la plus légitime durant à peu près 450 ans, entre 1530 et 1880, il évolue, bien sûr, au cours de ces 4 siècles et demi.

Dès la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, le latin perd de son sens pour la bourgeoisie qui parle français. Au XVII<sup>e</sup>, une littérature française fleurit et au XVIII<sup>e</sup> siècle, la culture littéraire latine et l'institution du collège elle-même sont très critiquée par la bourgeoisie.

Pour DK, jamais, comme durant la période moderne, la pédagogie n'a été aussi « anthropocentriste » (p 334). L'enseignement est totalement isolé des attentes de la société : « *jamais, peut-être on ne vit une discordance aussi éclatante entre les préoccupations de l'opinion publique, ses aspirations, ses tendances et l'état de l'enseignement* ». (p 335)

Alors que la bourgeoisie s'enthousiasme pour les grands savants et les sciences, l'enseignement des collèges les néglige. Elles sont concentrées à la fin du cursus, que presque personne n'atteint.

En fait, très tôt les élèves ont cessé de comprendre le latin. Celui-ci devient une langue morte qu'on apprend par traduction. En France, on interdit bientôt de parler le latin parce qu'on considère que les élèves la massacrent. Elle devient une culture purement écrite, même s'il s'agit d'écrire des discours. Elle devient surtout une sorte de savoir théorique ou fondamental dont le français serait l'application. C'est la même chose dans de nombreux pays à l'époque : les langues nationales sont censées être du latin appliqué.

Selon Durkheim, le formalisme ne tient pas seulement à la priorité donnée à l'ordre mental sur l'ordre naturel. Il tient aussi à ce que, dans la scolastique médiévale, comme dans l'humanisme jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, il y a à la fois une incapacité à distinguer les formes du fond et en même temps une contradiction entre ce fond et la religion chrétienne. On ne sait pas enseigner les formes légitimes d'expression écrite ou orale, soit la grammaire, la stylistique et la rhétorique latine, sans s'appuyer sur les textes classiques des autorités comme Cicéron et Virgile (en fait l'essentiel des études serait aujourd'hui considéré comme du plagiat, tout simplement). Mais en même temps, les contenus de la culture classique, à la fois panthéiste et hédoniste, sont en contradiction flagrante avec la religion et la morale chrétienne.

Cela a conduit à une épuration progressive des textes, transformés en *selectae* c'est-à-dire en *digests*, découpés selon la logique de la censure plutôt que de la connaissance

## L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE (1938) d'Émile Durkheim dans toutes ses actualités (1889-2019)

historique, à la fin dépourvu de sens. On aboutit là à une décontextualisation de la valeur historique des textes classiques. Les élèves sont habitués à penser l'histoire de manière *anhistorique* sous forme de personnages abstraits représentant des métaphores morales plutôt que des faits. L'antiquité est une école de style, pas une source de connaissance. C'est cette contradiction, entre les textes classiques et leur usage par les pédagogues catholiques, qui produit selon Durkheim ce formalisme typique du collège humaniste, et selon lui typique de l'esprit français, à la fois simpliste et abstrait.

Et, toujours selon Durkheim, l'énorme influence des collèges jésuites sur l'enseignement secondaire a renforcé cette contradiction. De ce point de vue-là, Durkheim montre une opposition initiale entre l'université et la congrégation jésuite. Au départ, les universitaires sont véritablement humanistes : ils sont érudits et peu choqués par les contenus des textes classiques. Les jésuites sont très méfiants : selon Durkheim, ils ne sont pas vraiment humanistes. Ils enseignent cette culture car cela correspond aux attentes des familles et surtout des autorités qui leur concèdent le droit d'enseigner. Alors, ils rétrécissent encore plus les programmes, expurgent les textes et conduisent les élèves à écrire plutôt qu'à lire pour les occuper et diminuer l'empan de leur accès à la culture. Leur enseignement plus technique, plus systématique, se concentre encore plus sur le style et la grammaire. En définitive, les élèves, qui ne comprennent que très laborieusement le latin et s'habituent à ne pas se préoccuper du sens des textes.

L'humanisme devient donc de plus en plus formaliste à cause de l'influence des jésuites et de leur *ratio studiorum*. On sait que les jésuites doivent leur succès à leur capacité à fournir des maîtres formés de manière assez homogène. Or les jésuites ont, du fait de leur efficacité pédagogique, un impact énorme sur la culture des collèges en France. Cette conception de l'humanisme, selon Durkheim beaucoup plus étriquée que celle d'Erasmus influence fortement l'humanisme des collèges de l'université.

## 2 La critique du formalisme littéraire

Pourquoi Durkheim critique-t-il le formalisme ? Parce qu'il constitue selon lui un déni de réalité. Durkheim oppose le formalisme au réalisme. Pas au réalisme du moyen âge qui s'oppose au nominalisme, mais au réalisme de la pédagogie réaliste telle que Durkheim l'attribue aux pédagogues luthériens allemands. Sa critique n'est pas seulement technique, ce qui serait banal : elle est morale.

## **2.1 Le formalisme est irréaliste**

Le formalisme, c'est le vide. Il consiste à articuler des formes purement verbales ou stylistiques ou alors à simplifier les connaissances à outrance. Selon Durkheim, le formalisme logique de la scolastique et le formalisme littéraire de l'humanisme donnent à voir une humanité très simplifiée, l'un la réduisant à quelques concepts, l'autre à quelques sentiments. Or, non seulement c'est l'homme réel qu'il faut enseigner, dans toute sa complexité, mais il faut surtout s'intéresser aux choses et à la nature qui l'entourent, bref, faire entrer les sciences dans la culture secondaire. C'est ce qu'il appelle la « pédagogie réaliste » qui désigne un enseignement qui se préoccupe des « choses » (p 333).

## **2.2 Le formalisme est immoral**

Pour Durkheim, le formalisme, surtout littéraire, n'est pas seulement inopérant intellectuellement. Il est immoral. Notamment l'humanisme (Durkheim indique souvent qu'entre les deux formalismes il choisirait la scolastique qui avait au moins le mérite de recourir à la raison). Étant donné que l'élève des collèges est censé imiter servilement le style des auteurs classiques, il tend aussi à imiter leurs appréciations et leurs valeurs. D'ailleurs, l'exercice classique de l'amplification consiste justement à s'émerveiller obligatoirement du style des grands maîtres, avec force points d'exclamations et autres marques d'enthousiasme. Pour Durkheim c'est l'enseignement de l'hypocrisie comme valeur cardinale de la bourgeoisie. Les élèves s'habituent à exprimer des sentiments qu'ils ne ressentent aucunement. Cette hypocrisie, couplée au mépris du travail et de l'utilité qui caractérise l'enseignement secondaire classique qui semble donc préparer à l'oisiveté, est pour Durkheim, avant tout immorale.

## **2.3 Le formalisme ne prépare pas aux fonctions**

Pour Durkheim, le formalisme c'est la conquête de l'inutile. Il est lié au caractère radicalement aristocratique de la culture française et à l'oisiveté. Il procède d'un rejet de la « vie sérieuse », voire de la vie tout court (p 265). L'enseignement a pour but de favoriser l'acquisition d'habiletés formelles telles que la rédaction de discours ou leur déclamation plutôt que l'acquisition de connaissances positives. Durkheim considère que pour former des hommes capables d'agir, de participer à l'œuvre collective de la société, de prendre conscience des contraintes imposées par la nature, il faut leur offrir une « pédagogie réaliste », donnant prépondérance aux « choses » sur la pensée, à l'étude de la nature sur

## L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE (1938) d'Émile Durkheim dans toutes ses actualités (1889-2019)

l'étude des humanités. Il définit la pédagogie réaliste comme le fait de mettre l'enfant en face des « fonctions qu'il aura à remplir dans la société » (p 331).

DK défend l'idée que l'Allemagne est l'origine de ce « réalisme ». Il oppose la pédagogie réaliste de Comenius ou la pensée de Leibniz à la « pédagogie scientifique » de Descartes, qui lui paraît trop abstraite et constitue une autre sorte de formalisme.

Selon lui, le « sens civique » ou « le sens des intérêts temporels » des sociétés protestantes est supérieur au XVIII<sup>e</sup> siècle à celui des sociétés catholiques.

C'est ainsi dès le milieu du XVIII<sup>e</sup> que prennent place les « Realschulen » les premières écoles secondaires allemandes où l'enseignement des réalités prend la place des enseignements purement littéraires qui avaient cours jusque-là.

En France, à la même époque, si des idées similaires apparaissent, avec les Lumières (Diderot, Rousseau, etc.) le système d'enseignement et le système des fonctions sociales n'évoluent que très peu.

Ce n'est que la Révolution qui à la fin du XVIII<sup>e</sup> pense les écoles centrales comme des écoles qui doivent donner à chacun les moyens d'occuper une place dans la société. C'est en fait seulement au milieu du XIX<sup>e</sup> (p 330) que l'équivalent de la pédagogie réaliste se met en place selon Durkheim. C'est pour lui le signe d'un retard français.

### **3 Durkheim au début du XX<sup>e</sup> siècle : ni réaliste, ni sociologue**

#### **3.1 Realschulen et enseignement spécial : vérité outre-Rhin, erreur en deçà ?**

Cette approbation des *Realschulen* de la part de Durkheim fait qu'on peut avoir du mal à comprendre dès lors, le jugement qu'il porte sur l'enseignement spécial en France, créé sous une forme prototypique sous le ministère Vatimesnil dès 1829, puis structuré progressivement par Salvandy dans les années 1840, et enfin par Duruy dans les années 1860 puis fortement dénaturé en 1881 et finalement supprimé en 1890.

Selon Durkheim, la suppression l'enseignement spécial au profit de l'enseignement moderne<sup>1</sup> était souhaitable. Durkheim, qui valorise pourtant « l'enseignement des choses », les sciences, qui valorise aussi toutes les périodes historiques auxquelles apparaît un nouvelle sorte d'encyclopédisme, avec toujours la conviction selon laquelle il y a une forme d'unité des sciences et des techniques qui permet de les enseigner ensemble sans se

---

<sup>1</sup> Dans les faits : dès 1880, cf. Losego (2015).

## L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE (1938) d'Émile Durkheim dans toutes ses actualités (1889-2019)

dispenser, dénigre l'enseignement qui a eu les ambitions les plus fortes de ce point de vue - là au cours du XIXe siècle. Il néglige le fait que les sciences expérimentales avaient pénétré dans les collèges français surtout grâce à cet enseignement spécial (Belhoste, 1995), et grâce à des financements locaux permettant de créer des laboratoires et des ateliers. Il néglige aussi qu'à l'inverse, la transformation de l'enseignement spécial en enseignement moderne se traduira par une priorité redonnée aux lettres sur les sciences mais aussi aux sciences les plus formelles (mathématiques et physique théorique) sur les sciences expérimentales. Elle se traduira aussi par une déshérence des ateliers et des laboratoires et la quasi-disparition des pratiques expérimentales. On constate à ce moment-là un affaiblissement de la formation scientifique dans l'enseignement secondaire français (Belhoste, 1995).

L'humanisme littéraire, tant décrié par Durkheim, restera l'enseignement le plus prestigieux jusqu'aux années 1960. Il verra simplement arriver un formalisme concurrent mais moins prestigieux, désigné sous le nom *d'humanités scientifiques*, vanté par Liard (1891). L'idée que les sciences peuvent éduquer l'esprit tout aussi bien que le latin, pour louable qu'elle soit, se traduit dans les faits par un renforcement des mathématiques et de la physique la plus spéculative, au détriment des sciences expérimentales (chimie, biologie, etc.) avec une aggravation du bachotage (Balpe, 2001).

Il est étonnant de constater que Durkheim, à propos des événements de son temps, se réjouit de ce qui peut pourtant être interprété comme un avatar supplémentaire de la primauté du formalisme sur l'enseignement des choses. Il se félicite en réalité de la transformation d'un enseignement réaliste en enseignement formaliste. Ce formalisme dont rendent compte les expressions telles que la « science éducatrice » de Berthelot (1891) ou « Les humanités scientifiques » de Louis Liard, (1904).

### **3.2 Un enseignement qui prépare aux fonctions sans être professionnel : les contorsions idéologiques de Durkheim**

Pourquoi Durkheim se félicite-t-il de la disparition de l'enseignement secondaire spécial au bénéfice de l'enseignement secondaire moderne ? Parce que selon lui, les adjectifs « secondaire » et « spécial » sont contradictoires et témoignent d'une indécision.

Selon Durkheim cette indécision consiste à vouloir à la fois « servir à la culture générale de l'esprit » et « préparer à des carrières et des professions déterminées ». Il prétend d'ailleurs que cette ambiguïté compromettrait le succès de cet enseignement, alors qu'au contraire cet enseignement rencontrait un grand succès et n'a perdu ses clientèles au

## L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE (1938) d'Émile Durkheim dans toutes ses actualités (1889-2019)

bénéfice des écoles primaires supérieures qu'à partir du moment où il a été transformé en enseignement moderne (Chapoulie, 2010; Isambert-Jamati, 1969; Prost, 1968). Par ailleurs, il est faux de dire que cet enseignement préparait à des carrières déterminées. Si le ministre Duruy avait refusé l'appellation « enseignement professionnel » qui était le premier terme choisi c'était justement pour indiquer que cet enseignement ne destinait pas à des professions déterminées mais à toutes les professions de l'agriculture, de l'industrie et du commerce. On sait par ailleurs que ses anciens élèves étaient recrutés aussi dans l'administration et des autorisations, et à partir de 1881 des accès à certaines formations supérieures leur seront ouverts. L'empan est donc très large, un peu comme celui que Durkheim appelle de ses vœux tout au long de l'ouvrage : un enseignement qui met les enfants en face de leur futures fonctions et les prépare à prendre leur place dans la société.

Selon Durkheim, « l'école secondaire ne « doit pas *préparer à une profession déterminée* (mais) *rendre plus aptes à s'y préparer.* » Durkheim considère l'enseignement comme un point de passage obligé mais sans qu'il y ait véritablement de préparation professionnelle.

Mais alors où a lieu la formation professionnelle ? Comment Durkheim résout le problème ? Tout simplement en considérant, de manière très classique que l'enseignement secondaire est le « vestibule naturel » de l'enseignement supérieur au cours duquel les élèves apprendront un métier. Mais il néglige par-là les chiffres : à son époque au grand maximum 10% des élèves issus de l'enseignement secondaire s'inscrivent dans le supérieur.

Donc, 90% des élèves de l'enseignement secondaire ne sont pas censés avoir l'occasion d'apprendre un métier. On sait, bien sûr, qu'il l'apprennent sur le tas, dans leurs premiers emplois, obtenus souvent par relation familiale ou autre. Mais cela indique les contradictions du Durkheim, sociologue de son temps.

Il s'en suit de la part du théoricien de *la division du travail social* des considérations sur le caractère absolument inconciliable du dressage mécanique d'un côté et de l'enseignement théorique, de l'autre ou de l'opposition entre habileté technique et réflexion, etc.

Bref, on s'aperçoit alors que « *mettre les enfants en face de leurs futures fonctions* » signifie simplement distinguer les théoriciens des praticiens ou ceux qui vont passer par l'enseignement supérieur et ceux qui ne vont pas y passer.

La nouveauté pour Durkheim, conformément à ce qui se passe d'ailleurs à son époque, c'est que les cadres ou capitaines d'industrie ne doivent plus faire des carrières incrémentales à partir de positions d'ouvriers ou techniciens mais à partir de diplômes des

## L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE (1938) d'Émile Durkheim dans toutes ses actualités (1889-2019)

nouvelles écoles d'ingénieurs intégrées à son époque dans les universités (Fox, 1985; Fox & Weisz, 1980; Grossetti, 1995; Nye, 1986). Cela s'accompagne d'ailleurs d'un moment intellectuel tout à fait essentiel à partir des années 1860 : la sciences, au sens académique du terme, se place d'elle-même et d'autorité à l'origine des techniques. Les scientifiques, comme Berthelot, prétendent que toutes les connaissances techniques qui améliorent la vie quotidienne, découlent des sciences, ce qui, on le sait, est difficile à prouver, notamment à l'époque.

Toujours est-il que cette discussion est pour Durkheim, l'occasion de mettre en œuvre un clivage relativement nouveau, mais très propres de l'époque. Au clivage traditionnel qu'il dénonce entre les lettres et les sciences, le monde de la pensée humaine et le monde de la nature et qui correspond à la société d'ordre, séparant les fonctions cléricales des fonctions mécaniques comme le sacré du profane, il propose le clivage entre la conception et la réalisation, entre les théoriciens de la science et les praticiens de la technique. L'enseignement secondaire doit former les théoriciens de la science et s'oppose en cela aux EPCI qui doivent accueillir les élèves de l'enseignement primaire et faire d'eux des praticiens.

Bref, le système d'enseignement doit selon Durkheim (conformément à ce qui se passe au moment où il l'écrit) plutôt construire la société de classes que préparer à des fonctions.

A ce moment-là du raisonnement, Durkheim est d'ailleurs saisi d'un doute et se demande lui-même s'il n'appelle pas de ses vœux un nouvel enseignement formaliste, en définitive. Et de manière assez surprenante, déclare qu'il n'y a jamais eu d'enseignement formaliste, que c'est d'ailleurs impossible. En fait, explique-t-il, l'enseignement doit obligatoirement s'appliquer à des objets pour exister. Mais autrefois, les matières enseignées étaient trop ténues, trop minces, trop abstraites aussi. Il faut désormais enseigner des disciplines à la fois concrètes et réflexives comme la chimie, la physique, etc.

### **3.3 Durkheim a-sociologue de son temps**

L'enseignement moderne, puis l'unification formelle de l'enseignement secondaire décrété en 1902, c'est l'enseignement scientifique qui accède au statut d'enseignement classique. Comme de nombreux savants et pédagogues de son temps, Durkheim s'en félicite.

Non-seulement, il n'a pas su déceler dans cet enseignement secondaire moderne l'apparition d'un nouveau formalisme mais il ne se préoccupe pas des conditions sociales et institutionnelles de possibilité de cette série de réformes, entre 1880 et 1902 (Citron, 1976).

## L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE (1938) d'Émile Durkheim dans toutes ses actualités (1889-2019)

Les conditions sociales peuvent être résumées ainsi : la disparition des suffrages censitaires au profit de formes plus ou moins démocratiques de suffrages (masculin ou partiel) change profondément la notion de bourgeoisie et les critères de démarcations entre classes sociales. Dans ce contexte, l'éducation secondaire et le baccalauréat deviennent des enjeux sociaux, sans commune mesure avec les époques précédentes. Les révolutions sociales et la peur du socialisme conduisent aussi certaines fractions de la bourgeoisie qui auparavant méprisaient l'enseignement secondaire à voir en lui un élément d'unité culturelle de la bourgeoisie. Mais aussi, comme l'a vu Durkheim, le fait que la concentration capitaliste des entreprises et l'augmentation des administrations d'État créent des emplois nouveaux supposant une formation universitaire, autre que les professions classiques (médecine, droit théologie et professions académiques). Les formations techniques ou commerciales qui avaient lieu essentiellement au niveau primaire ou secondaire existent désormais au niveau supérieur. Il y a effectivement place pour des formations secondaires non finalisées qui préparent à des formations supérieures finalisées.

La transformation de l'enseignement spécial en enseignement moderne participe en fait d'un mouvement commun à plusieurs pays européens industrialisés à l'époque de Durkheim qui consiste à transformer l'enseignement secondaire en enseignement de classe et à le réserver à la bourgeoisie (Müller, Ringer, & Simon, 1987).

Ces pays construisent non pas des systèmes mais des structures éducatives, en renforçant deux types de segmentation, là où auparavant les frontières étaient plutôt floues. La première segmentation sépare nettement l'enseignement primaire de l'enseignement secondaire. Le développement de l'enseignement primaire supérieur (qui n'est pas une spécificité française) sert notamment à dissuader les classes populaires, ou disons les « *early leavers* » de fréquenter l'enseignement secondaire. La transformation de l'enseignement spécial en moderne ferme la porte de communication entre primaire et secondaire puisqu'auparavant les élèves du primaire pouvaient accéder à l'enseignement spécial. Enfin, la création d'un baccalauréat de l'enseignement spécial et surtout l'organisation des études de manière progressive et non concentrique sanctionne les abandons d'études. Ceux-ci étaient normaux, ils deviennent pathologiques, en quelques sortes. Le diplôme terminal (le baccalauréat) devient la normalité, officiellement, du moins, malgré les chiffres.

La deuxième segmentation, là aussi présente dans de nombreux pays, sépare l'enseignement classique et l'enseignement moderne. Le moderne était apparu comme un

## L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE (1938) d'Émile Durkheim dans toutes ses actualités (1889-2019)

aménagement du classique. On avait là aussi du flou. Mais à partir des années 1880 les deux types de filières sont bien séparées partout. Elles sont à la fois hiérarchisées socialement et en termes de fonctions à la sorti. Cependant, elles sont en compétition pour capter les élèves issus des classes bourgeoises et luttent avec l'enseignement supérieur pour déboucher sur des formations supérieures prestigieuses.

C'est cette compétition qui provoque, en réalité, ce que Ringer appelle le « glissement généraliste » (Ringer, 2003) : les filières secondaire dévalorisées (scientifiques ou techniques) évoluent vers des formes d'enseignement plus générales, et probablement plus formalistes, mais d'un genre effectivement nouveau, centré sur l'enseignement des langues nationales modernes et sur les sciences. Même s'il n'y a pas de correspondance rigoureuse entre fractions de classes sociales et filières d'enseignement, on peut dire qu'elles représentent l'accès à la bourgeoisie de nouvelles classes moyennes qui cherchent, après s'être fréquemment élevées par le travail productif, à s'éloigner de celui-ci pour occuper des fonctions administratives ou de directions. Il est assez étonnant de constater que contrairement à son étude sur les temps anciens, Durkheim ne fait aucun commentaire sur le rapport au travail productif des différentes clientèles de l'enseignement secondaire, alors qu'il a accès probablement aux enquêtes de Gréard sur les débouchés de l'enseignement secondaire. Il semble avoir vraiment dédaigné de se poser ces questions.

### Références

- Balpe, C. (2001). *Enseigner la physique au collège et au lycée : une approche historique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Belhoste, B. (1995). *Les sciences dans l'enseignement secondaire français. Textes officiels. Tome 1 : 1789-1914*. (Vols. 1-1). Paris: INRP-Economica.
- Berthelot, M. (1891). La crise de l'enseignement secondaire. La science éducatrice. *Revue Des Deux Mondes*, Tome CIV-22, 337-374.
- Chapoulie, J.-M. (2010). L'École d'État conquiert la France. *Deux Siècles de Politique Scolaire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Citron, S. (1976). Enseignement secondaire et idéologie élitiste entre 1880 et 1914. *Le Mouvement Social*, n° 96, 81-101.
- Fox, R. (1985). L'attitude des professeurs des facultés des sciences face à l'industrialisation en France entre 1850 et 1914. In C. Charle & R. Ferré (Eds.), *Le personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXe et XXe siècles* (pp. 135-149). Paris: Éditions du CNRS.
- Fox, R., & Weisz, G. (1980). *The Organization of Science and Technology in France (1808-1914)*. Paris/Cambridge: MSH/Cambridge UP.

L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE (1938) d'Émile Durkheim dans toutes ses actualités (1889-2019)

- Grossetti, M. (1995). *Science, industrie et territoire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Isambert-Jamati, V. (1969). Une réforme des lycées et collèges: essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902. *L'Année Sociologique*, 3-20, 9-60.
- Losego, P. (2015). La concurrence culturelle pour la formation des élites en France (1809-1902). *Cahiers de La Recherche Sur l'Éducation et Les Savoirs*, (14), 27-46.
- Müller, D. K., Ringer, F. K., & Simon, B. (Eds.). (1987). *The Rise of The Modern Educational System: Structural change and social reproduction.1870-1920*. Cambridge/Paris: Cambridge University Press/Editions de la maison des sciences de l'Homme.
- Nye, M. J. (1986). *Science in the provinces. Scientific Communities and Provincial Leadership in France. 1860-1930*. Berkeley: University of California Press.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*. Paris: Armand Colin.
- Ringer, F. K. (2003). La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149(4), 6-20.  
<https://doi.org/10.3917/arss.149.0006>