

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 305-322.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

# ÉMILE DURKHEIM

(1858-1917)

Jean-Claude Filloux<sup>1</sup>

Émile Durkheim a « pensé » l'éducation dans le cadre du projet de construction de ce qu'il voulait être une véritable *science sociale*. Le projet lui-même s'inscrivait dans un contexte multiple : le milieu dans lequel Durkheim passa son enfance, la situation historique de la France après la guerre avec l'Allemagne et la défaite de 1870, la longue période de conflits sociaux et politiques que vivait son pays.

Né en 1852, d'un père rabbin, à Épinal, dans l'Est de la France, il choisit dès l'adolescence d'abandonner la religion juïvaïque et décida de son futur métier : professeur de philosophie. Entre 1879 et 1882, il fréquenta la prestigieuse École Normale Supérieure (ENS) à Paris. La tragédie de la Commune (mars-mai 1871), sorte de guerre civile après la défaite, l'avait marqué très jeune ; il en vint à se persuader que s'il devait un jour enseigner, sa mission serait d'aider ses compatriotes à frayer le chemin vers une société qui, unie et solidaire, dépasse ses propres conflits, — et de contribuer à l'impulsion de changements sociaux allant dans le sens d'une cohésion qui permettrait à ses concitoyens de vivre ce qu'il a appelé le « bien par excellence » : la communion avec autrui.

Époque de troubles et de crise profonde en France, en effet. Politiquement, la III<sup>e</sup> République parvient à naître en 1875 après d'âpres luttes entre Républicains et Royalistes. Économiquement, l'essor du capitalisme industriel se heurte à une prise de conscience de plus en plus aiguë des classes ouvrières qui s'organisent, notamment sous l'influence des thèses socialistes et du marxisme. A cela s'ajoute l'émergence progressive de l'esprit « laïque », qui cherche à faire pièce à la mainmise de l'Église sur l'éducation. A l'époque, les sciences physiques et naturelles font d'immenses progrès, renforçant la confiance dans le pouvoir de l'esprit scientifique. Le jeune Émile a le sentiment qu'il a un rôle à jouer dans le devenir de sa société et qu'en choisissant d'être professeur, il pourrait contribuer, par l'éducation, à ce devenir.

Mais, enseigner le groupe, faire voir aux hommes ce que peut être une « bonne société », présuppose une réflexion fondamentale et scientifique sur *ce que c'est qu'une société*. Avant même qu'il ne rejoigne l'ENS, Durkheim se posait déjà la question clef des rapports de l'homme et du groupe, du fondement des sociétés et pensait que, pour édifier une sociologie scientifique, il était urgent de dépasser les idéologies politiques et sociales. A cet égard, son séjour à l'ENS a été déterminant : là en effet se nouent les fils de ce projet d'une action à la fois politique et pédagogique, mais une action d'abord fondée sur un détour scientifique de connaissance, en l'occurrence l'introduction d'une variable nouvelle dans le processus de changement social : la prise de conscience sociologique dans la représentation que la société se fait d'elle-même.

En 1882, sa décision est prise. C'est le début d'une carrière où le labeur du sociologue renforce celui du missionnaire (voire du prophète) soucieux de définir les conditions d'existence d'une société respectueuse des personnes, et d'élaborer les modèles d'école et de pédagogie qui rendent possible la réalisation de ces conditions.

La question d'où il part était celle-là même qui se posait aux doctrines politiques et sociales de l'époque : faut-il privilégier le bien de l'individu ou celui de la société ? Faut-il être « individualiste », comme le voulaient les libéraux et les économistes, ou « socialiste », au sens où l'entendaient Proudhon et Marx ? Dès sa sortie de l'ENS, Durkheim n'aura de cesse de montrer que l'intégration d'une société moderne, issue de l'essor du capitalisme, est conditionnée par une nouvelle définition de l'individualisme et du socialisme que seule la science sociale pouvait donner.

Après quelques années d'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire, Durkheim est nommé en 1887 à la Faculté des lettres de Bordeaux où il est chargé d'un cours de « science sociale et pédagogie », avant de venir à Paris, en 1902, occuper à la Sorbonne la chaire de « science de l'éducation », transformée en « science de l'éducation et sociologie » qu'il occupera jusqu'à sa mort en 1917.

Institutionnellement, la constitution d'une science de l'éducation est ainsi inséparable de la formalisation durkheimienne de la sociologie elle-même. Le « père » de la sociologie française sera ainsi le premier sociologue de l'éducation, à l'époque même où, entre 1882 et 1886, le ministre Jules Ferry jette les bases d'une école laïque, obligatoire et égalitaire<sup>2</sup>. Situé dans le cadre de l'élaboration d'une science sociale appelée, selon lui, à jouer un rôle éminent dans le devenir des sociétés, la « pensée » durkheimienne de l'éducation doit être, de ce fait, articulée au modèle d'analyse des faits sociaux que Durkheim a construit, — modèle qui doit permettre de penser l'éducation tant dans sa nature que dans son évolution.

## **Modèle structuro-fonctionnaliste et sociologie de l'éducation**

Le modèle de Durkheim pose d'emblée la spécificité des phénomènes sociaux, non-réductibles en particulier à des faits d'ordre psychologiques. Même si le sociologue a besoin de faire référence à la psychologie, la règle est d'expliquer le social par le social. Par ailleurs, c'est un modèle qui se réclame de l'apport des « premiers sociologues » que revendique volontiers Durkheim : l'analogie d'une société avec un organisme vivant, constitué d'organes (*structure*) remplissant des *fonctions*.<sup>3</sup> Comprendre un fait social consiste d'abord à en identifier les causes et les fins qu'il sert.

L'originalité de Durkheim tient à qu'il a engagé l'analyse structuro-fonctionnaliste dans deux voies parallèles. La première identifie le groupe (ou la société), ainsi constitué d'organes, à une totalité systémique : on parlera d'un système social, de sous-systèmes, répondant à des *besoins sociaux*. La seconde voie envisage le système social, à un moment donné, comme analysable sous forme d'une superposition de *paliers* entre lesquels il s'agit de dégager les rapports et les interactions : le substrat du social (sa matérialité), les institutions, les représentations collectives. Ajoutons que l'analyse en termes de « réponses à des besoins » privilégie la recherche de causes efficientes ou finales et que l'analyse en termes de « paliers » cherche une causalité qu'on pourrait qualifier de causalité d'expression.

Pour bien comprendre la sociologie de l'éducation durkheimienne, il convient donc de référer les textes fondamentaux que sont *Éducation et sociologie*, *L'éducation morale* et *L'évolution pédagogique en France* à ces deux modalités de l'approche structuro-fonctionnaliste, qui ne sauraient d'ailleurs être considérées en discontinuité.

### **LA FONCTION DE L'ÉDUCATION**

Pour déterminer la « fonction » que remplit un phénomène social, dit Durkheim dans *Les règles de la méthode sociologique*, il faut avant tout établir « s'il y a correspondance entre le fait considéré et les besoins généraux de l'organisme social et en quoi consiste cette correspondance » (p.95).

Dans un texte de 1911 intitulé « L'éducation, sa nature et son rôle » paru dans *Éducation et sociologie* Durkheim invoque l'« observation historique » pour affirmer que « chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus ». Chaque société se fixe un certain « idéal de l'homme », de ce qu'il doit être du point de vue intellectuel, physique et moral: cet idéal est le pôle même de l'éducation. La société ne peut vivre « que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité ». L'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant à l'avance dans l'âme de l'enfant les apparentements fondamentaux qu'exige la vie collective. Par l'éducation, l'« être individuel » se mue en « être social ». Il s'agit cependant d'une homogénéité relative: dans des sociétés caractérisées par la division du travail social, plus les professions sont différentes et solidaires, davantage une certaine hétérogénéité est indispensable : « Nous arrivons donc à la formule suivante. L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné...Il résulte de la définition qui précède que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération » (*Éducation et sociologie*, p. 51).

Cette « socialisation méthodique » qu'est l'éducation, correspond au besoin pour toute société de s'assurer les bases de ses « conditions d'existence » et de sa pérennité. Elle s'opère dès la naissance, au sein de la famille, certes, mais c'est à l'école qu'elle est systématisée, de sorte que celle-ci devient le lieu central de la continuité sociale lorsqu'il s'agit de la transmission des valeurs, des normes et des savoirs. De là l'intérêt quasi exclusif de Durkheim pour l'École, l'Université comprise.

La définition avancée plus haut ne fait cependant que désigner le « fait » éducation à un moment donné, dans son essence, d'une manière en quelque sorte statique. Or, non seulement les sociétés « changent », évoluent, ont une histoire, mais au sein même de ces sociétés, les systèmes d'éducation institutionnalisés qui correspondent à leurs besoins évoluent aussi et produisent à leur tour leurs propres besoins. La « science de l'éducation » en tant qu'étude objective du fait social « éducation » doit par conséquent replacer ces systèmes dans le cadre d'une dynamique générale dont précisément l'analyse en termes de paliers de la réalité sociale est susceptible de rendre compte.

## SYSTÈME SOCIAL ET SOUS- SYSTÈME SCOLAIRE

Durkheim a essentiellement étudié la « socialisation des jeunes générations » à l'école, au sein du « système scolaire », — qu'il appelle parfois la « machine ». Il s'agit d'un organe remplissant une fonction, mais qui puise sa signification dans ce système global qu'est, par exemple, une société nationale. L'originalité de Durkheim a été de montrer que si ce « sous-système » est dépendant du tout social, il a néanmoins les caractéristiques structurales propres à tout système social, ce qui lui donne une « autonomie relative » et, comme tout système social, il est simultanément soumis à des forces de permanence et à des forces de changement : forces de permanence qui prennent leur source dans le système d'ensemble, forces de changement en réponse aux besoins émergents et qui lui sont propres.

L'approche durkheimienne du sous-système scolaire et de son évolution, nécessaire à ses yeux, doit donc être comprise dans son homologie avec le modèle de la dynamique sociale qu'il a élaboré.

Rappelons les grandes lignes du modèle durkheimien. La notion de « conscience collective » y est centrale. Une société est faite d'individus qui « iennent » ensemble parce qu'ils ont en commun des valeurs et des règles, partiellement transmises par l'école. La

société, en tant qu'objet construit par la sociologie, n'est ni transcendante, ni immanente aux individus : elle a une spécificité que définissent les paramètres d'*intégration* (allégeance au groupe) et de *régulation* (reconnaissance de règles contrôlant les comportements individuels). Cette « conscience collective » se traduit par des phénomènes collectifs qui vont du niveau proprement psychique des représentations collectives, à celui des *institutions* et à celui d'un *substrat matériel* (volume et densité de la population, voies de communication, édifices, etc.). Durkheim a recours à la métaphore de la « cristallisation » pour désigner cette présence de la conscience collective dans tous les secteurs de la vie sociale. Ici il faut préciser deux points : d'une part, les « paliers » des représentations et des institutions comportent des aspects tant formalisés (idéologies constituées, droit écrit) que non formalisés (représentations effervescentes, coutumes) ; d'autre part, il existe des liens de causalité tant dans le sens substrat-institutions-représentations qu'en sens inverse : représentations-institutions-substrat.

C'est ce modèle d'analyse qui permet à Durkheim de poser la problématique du *changement* : les représentations collectives nouvelles qui émergent tendent à se traduire en de nouvelles institutions, pour autant que ces représentations correspondent à de nouveaux besoins sociaux. On entre alors dans des périodes où des conflits doivent être résolus entre forces de stagnation et forces d'évolution. Ainsi l'intensification de la division du travail dans les sociétés modernes exige une plus grande prise en compte de l'individu, ce qui donne naissance à des idéologies « individualistes » qui tendent à leur tour à faire émerger des institutions protectrices des « droits de l'homme ». Or, selon Durkheim, ce schéma général vaut également pour le système scolaire. Le sociologue de l'éducation pourra repérer dans la constitution de l'école et à un moment donné de l'histoire, des *représentations pédagogiques*, — les unes formalisées, les autres « effervescentes » -, des *institutions* et, bien entendu un *substrat* (l'organisation de la classe, la structure du collège). Ces trois « instances » sont évidemment articulées au système de la société globale, mais ont une autonomie relative dans la mesure où tout système répond à des besoins propres, — en l'occurrence des besoins « pédagogiques ». Un texte de 1905 traitant de l'enseignement secondaire est à cet égard significatif : « Un système scolaire, quel qu'il soit, est formé de deux sortes d'éléments. Il y a, d'une part, tout un ensemble d'arrangements définis et stables, de méthodes établies, en un mot d'institutions; mais, en même temps, à l'intérieur de la machine ainsi constituée, il y a des idées qui la travaillent et qui la sollicitent à changer. Vu du dehors, l'enseignement secondaire se présente à nous comme un ensemble d'établissements dont l'organisation matérielle et morale est déterminée ; mais, d'un autre côté, cette même organisation abrite en elle des aspirations qui se cherchent. Sous cette vie fixée, consolidée, il y a une vie en mouvement qui, pour être plus cachée, n'est point négligeable. » (« L'évolution et le rôle de l'enseignement secondaire en France », in *Éducation et sociologie*, 1905, p. 122).

Dans son cours publié sous le titre *L'évolution pédagogique en France*, Durkheim utilise une grille d'analyse qui montre comment l'« histoire » de l'enseignement secondaire et supérieur depuis le Moyen-Age est marquée par une série de changements correspondant à la fois à une évolution politique et économique, à l'apparition de mentalités et de besoins nouveaux et, à l'échelle du système scolaire affecté par ces changements, par de nouvelles aspirations pédagogiques partiellement autonomes. La fresque proposée par Durkheim dans ce cours montre clairement que les « renaissances pédagogiques » ne reflètent pas seulement le contexte général, mais qu'elles illustrent aussi la façon dont l'école prend en charge des besoins émergents qui ne sont pas encore institutionnalisés dans la société politique d'ensemble. C'est ainsi que les « savoirs scolaires » qui constituent à une époque donnée le « contenu » de l'enseignement sont susceptibles de donner naissance à des « catégories de pensée » qui influent à leur tour sur l'évolution des représentations collectives d'une société.

## Dynamique sociale et pédagogique

Si on entend, avec Durkheim, la pédagogie comme théorisation, implicite ou explicite, de la pratique éducative, la question se pose de savoir quel peut être l'apport de la science de l'éducation à la pédagogie. Plus précisément, en quoi la sociologie de la modernité peut-elle influencer non seulement l'analyse du système éducatif, mais aussi les pédagogies qui s'y pratiquent.

La société moderne étant fondée sur une industrialisation et une division croissantes des tâches, il s'ensuit une différenciation accrue des rôles sociaux, la spécialisation des fonctions sociales et, à terme, un risque d'éclatement de la « solidarité sociale ». Ce risque doit être contrebalancé, dit Durkheim, par le développement — que l'on observe — des valeurs ultimes relatives à la légitimation des droits, à la responsabilité et à la vocation des acteurs sociaux.

### LE RESPECT DE L'HUMANITÉ N L'HOMME, VALEUR ULTIME

Avec *De la division du travail social* (1893), Durkheim esquisse déjà les grandes lignes d'un tableau de l'« individualisme moderne », où le respect de la personne humaine est érigé en valeur ultime, seule à même d'assurer la cohésion des sociétés industrielles modernes. Quatre ans plus tard, dans *Le suicide*, il affirme que si les hommes peuvent encore « communier » en quelque chose, ce ne peut être que dans le respect de l'homme en tant qu'homme, et ce respect est le seul ciment social restant, le seul « lien social véritable ». Après 1895, lorsque Durkheim eût établi que toute société secrète une ou des religions, le Dieu (ou les dieux) symbolisant aux yeux des acteurs sociaux la société elle-même, et que le « sacré » de la religion exprime le caractère transcendant du groupe, il en vient à dire que c'est l'homme lui-même, dans son « humanité », qui devient un « Dieu pour l'homme », nouveau sacré exclusif de tout autre. Un texte de 1898 intitulé « L'individualisme et les intellectuels », définit ce nouvel individualisme qui doit « désormais » se concrétiser par des changements politiques et sociaux :

« On s'achemine peu à peu vers un État où les membres d'un même groupe social n'auront plus rien de commun entre eux que leur qualité d'homme, que les attributs constitutifs de la personne humaine en général... Il ne reste plus rien que les hommes puissent aimer et honorer en commun, si ce n'est l'homme lui-même. Voilà comment l'homme est devenu un dieu pour l'homme et pourquoi il ne peut plus, sans se mentir à lui-même, se faire d'autres dieux. Et comme chacun de nous incarne quelque chose de l'humanité, chaque conscience individuelle a en elle quelque chose de divin, et se trouve marquée d'un caractère qui la rend sacrée et inviolable aux autres. » (L'individualisme et les intellectuels, dans *La science sociale et l'action*, p. 271-72).

De la nécessité, — liée aux par les conditions d'existence des sociétés industrielles modernes -, d'une reconnaissance des valeurs personalistes en tant que fondement du consensus social, Durkheim tire des conséquences d'ordre économique et politique. Ses *Leçons de sociologie* dessinent en particulier le profil d'une société « émergente » qui, au niveau économique, transcende les oppositions de classe, distribue des gratifications aux « mérites » et assure le maximum d'égalité de chances entre les hommes.

Dans le même ouvrage, il développe une théorie de l'État moderne comme « groupe de fonctionnaires », en communication permanente avec les autres groupes dont est constituée la société, un État attentif aux valeurs humanistes et maître d'œuvre de décisions transparentes. Une telle société peut être dite démocratique et méritocratique, voire « individualiste » (*Leçons de sociologie*, 7ème leçon) ; on peut aussi la qualifier de « socialiste », mais de ce socialisme humaniste que Durkheim voit à l'œuvre « dans le devenir des sociétés supérieures » (« Sur la définition du socialisme », *La science sociale et l'action*, p. 235).

## QUELLE PÉDAGOGIE ?

Cherchant à tirer les conséquences de l'émergence des valeurs humanistes sur la pédagogie, Durkheim se trouve confronté à une triple tâche : établir comment l'École peut remplir une fonction tout à la fois de conservation du système social dans son ensemble et de *changement* ; de quelle manière les *pratiques* pédagogiques peuvent en même temps être liées aux institutions formelles et informelles élaborées par la société globale, et par quel cheminement elles résultent d'« idées » secrétées par le système scolaire ; enfin, à quels *modèles* pédagogiques recourir pour « apprendre » aux élèves en même temps le sens de la « communion avec autrui » et des « savoirs » scientifiques et littéraires.

En 1902, peu de temps avant sa nomination à la Sorbonne, Durkheim écrit dans une lettre à Lucien Lévy-Bruhl qu'il était « le plus vieux pédagogue de province », avec « quinze ans d'enseignement pédagogique ». On ne dispose actuellement que des titres de ses cours, mais on possède le texte de ceux qu'il prononça en 1894 sur l'éducation morale, et de 1905 sur l'évolution de l'enseignement secondaire en France. Dans la même lettre, il se dit gêné, en tant que sociologue, par le « caractère ambigu (art et science à la fois) de la pédagogie », ajoutant toutefois qu'en traitant de l'éducation morale, il est chez lui <sup>4</sup>.

Il convient donc de s'attarder sur le cours reproduit dans *L'éducation morale*, publié en 1902, mais qu'il avait prononcé dès 1894 et repris par la suite à maintes reprises. Dans le contexte de l'époque, qui vit la promulgation des lois sur la laïcité, Durkheim cherche à établir qu'une éducation « morale » (et pas seulement « intellectuelle ») qui ne fait appel ni à la religion ni à des idéologies pures, peut fort bien être fondée *en raison*. Plus profondément, il est convaincu que foi rationaliste et projet personnaliste ne sont pas séparables, et qu'il convient en conséquence d'apprendre aux enfants à se soumettre délibérément aux règles d'une société qui place le culte de la personne au cœur de ses valeurs.

C'est à la sociologie de l'éducation qu'il appartient dès l'abord de déterminer les *fins* de l'éducation, en les référant au modèle général élaboré par Durkheim et selon lequel le fonctionnement de toute société s'analyse en termes de mécanismes d'*intégration* (volonté de « vivre ensemble ») et de mécanismes de *régulation* (soumission à des normes communes). Dans la société industrielle moderne, ou en voie de modernisation, la socialisation de l'enfant doit comporter des apprentissages à ces deux niveaux, dans le respect de son autonomie propre. Le nécessaire contrôle des pulsions et des désirs égoïstes et asociaux doit être corrélié à un « enseignement du groupe » afin d'impulser chez l'enfant le sens de la vie collective tout en mettant l'élève en situation de personne créative. Trois « éléments de la moralité » définissent ainsi, dans leur forme et leur contenu, les fins que la sociologie de l'éducation assigne à l'école : apprentissage de l'« esprit de discipline », de l'« attachement aux groupes », de l'« autonomie de la volonté ».

Donner à l'enfant le sens de la *discipline*, c'est-à-dire le goût de la régularité et de l'allégeance aux règles est une manière de l'aider à dépasser l'état d'« anomie », de désarroi qui s'emparerait de lui s'il n'obéissait qu'à des désirs sans freins. Durkheim s'appuie ici sur une argumentation d'ordre psychologique selon laquelle seul le groupe (ou seulement *un* groupe, y compris celui de la famille) peut réguler les « appétits » insatiables latents en chacun, et assurer ainsi l'équilibre individuel. C'est en ce sens que l'esprit de discipline peut non seulement contrer l'esprit d'anarchie au niveau social, mais assurer la maîtrise de soi par le sujet lui-même : « La discipline morale ne sert pas seulement à la vie morale proprement dite ; son action s'étend plus loin. Elle joue un rôle considérable dans la formation du caractère et de la personnalité en général. Et, en effet, ce qu'il y a de plus essentiel dans le caractère, c'est l'aptitude à se maîtriser, c'est cette faculté d'arrêt ou, comme on dit, d'inhibition qui nous permet de contenir nos passions, nos désirs et de leur faire la loi... La discipline est donc utile, non pas seulement dans l'intérêt de la société, et comme moyen indispensable sans lequel il ne

saurait y avoir de coopération régulière, mais dans l'intérêt même de l'individu. C'est surtout dans les sociétés démocratiques comme la nôtre qu'il est indispensable d'apprendre à l'enfant cette modération salutaire. Car, parce que les barrières conventionnelles qui, dans les sociétés organisées sur d'autres bases, contenaient violemment les désirs et les ambitions, sont en parties tombées, il n'y a plus que la discipline morale qui puisse exercer cette action régulatrice » (*L'éducation morale*, pp. 39-42).

Mais cette « modération salutaire » n'est possible que si l'enfant apprend le sens de l'intérêt collectif, apprend à voir la société « en elle-même et pour elle-même ». Ici encore, Durkheim a recours à un présupposé psychologique qui veut que l'homme ne réalise sa nature que dans le cadre de son attachement à un groupe. L'attachement au groupe est de plus l'un des constituants de l'« attachement à l'homme en tant qu'homme » et de ce fait contribue à développer chez l'individu le respect de l'autre au sein de la société humaniste émergente : « L'attachement au groupe implique d'une manière indirecte, mais presque nécessaire, l'attachement aux individus et, quand l'idéal du groupe n'est qu'une forme particulière de l'idéal humain, c'est à l'homme en tant qu'homme que nous nous trouvons attachés, tout en nous sentant plus étroitement solidaires de ceux qui réalisent plus spécialement la conception particulière que notre société se fait de l'humanité » (*L'éducation morale*, p. 70)

Nous retrouvons ainsi, derrière cette conception de l'apprentissage de la soumission du sujet à l'autorité des règles et au groupe qui les édicte, l'idée que le consensus social implique le culte de la personne. *L'autonomie de la volonté*, troisième « élément » de la moralité, demande qu'à l'école le futur citoyen comprenne en raison, voire ressente en lui-même, et veuille la nécessité de son allégeance aux valeurs ultimes qui fondent le social.

Ainsi, il est requis de l'élève qu'il apprenne à vouloir lui-même la morale, et qu'à cet effet, le maître durkheimien lui en donne l'« intelligence ». L'esprit d'autonomie passe par cette intelligence, par cette compréhension, voire par le sentiment que, dans certaines circonstances de la vie, la morale (ou une morale nouvelle) est à créer.

Durkheim reconnaît que la pédagogie de la morale se trouve là devant un dilemme : enseigner la discipline et en même temps l'autonomie. C'est que la vie morale est complexe, qu'elle « abrite même des contraires », et qu'en conséquence l'idéal que nous trace la morale est « un singulier mélange de dépendance et de grandeur, de soumission et d'autonomie » (*Ibid.* p. 105). Dans une société fondée sur des valeurs humanistes émergentes, le maître (et le corps des maîtres) a aussi, entre autres fonctions, celle de réfléchir sur les *attitudes pédagogiques* qui favorisent cette *conciliation* de fins parfois « contraires », à laquelle doit conduire le processus de socialisation scolaire.

## **Le rapport maître-élève**

Et de fait, traitant des *moyens* « pédagogiques » d'éducation, Durkheim souligne le rôle éminent du maître comme individu, et des maîtres en tant que corps professionnel, en tant que « groupe ». On a vu que si « changement » il doit y avoir dans le système scolaire, il appartient aux maîtres, pour l'essentiel, de le promouvoir afin de répondre aux besoins sociaux nouveaux ainsi qu'aux besoins propres du système. « On ne décrète pas l'idéal, il faut qu'il soit compris, aimé, voulu par tous ceux qui ont le devoir de le réaliser », lit-on dans *Éducation et sociologie*. C'est pourquoi « le grand travail de réfection » de l'enseignement que Durkheim tient pour nécessaire à son époque doit être « l'œuvre du corps même qui est appelé à se refaire et se réorganiser » (p. 120). L'école est d'une certaine manière constamment à bâtir.

Mais c'est essentiellement au niveau des attitudes du maître dans sa relation avec les élèves que se joue le sort du processus d'instruction et d'éducation.

La fonction du maître implique qu'il sache « faire rayonner de l'autorité autour de lui », et donc qu'il ait une « haute idée de sa mission », de manière à susciter une sorte de

*respect* spécifique de la part des élèves. C'est « par le canal de la parole, du geste », que les « grandes idées morales de son temps et de son pays » dont il est l'interprète, peuvent passer de sa conscience dans celle de l'enfant ; en conséquence cette parole et ce geste doivent être conçus par le maître en fonction de cette fin même. (*L'éducation morale*, p. 131).

A cet effet, une « culture psychologique » est nécessaire, qui permettrait au maître de déterminer les attitudes pertinentes pour l'accomplissement de sa « mission ». Les modèles pédagogiques doivent prendre en compte la psychologie de l'enfant qui nous apprend, par exemple, que l'enfant n'est fondamentalement ni égoïste, ni altruiste mais qu'il « entre naturellement en communication avec autrui », qualité qu'il faut savoir utiliser. Ces modèles doivent aussi intégrer les travaux sur les groupes qui montrent comment des individus associés construisent spontanément un psychisme collectif. Il n'est pas jusqu'aux expériences d'hypnose (très en vogue à l'époque de Durkheim) qui ne conduisent à mieux comprendre la nature — mais aussi les dangers — de la relation maître-élève, laquelle n'est pas sans similitudes avec la relation hypnotiseur-hypnotisé (« L'éducation, sa nature et son rôle », dans *Éducation et sociologie*, p. 64).

Deux points retiennent particulièrement l'attention dans le discours durkheimien: l'influence de ce qu'il appelle le « milieu scolaire » sur l'éducation sociale et civique de l'élève ; la nécessité pour le maître de trouver le juste milieu entre le laisser-faire anarchique et son propre abus de pouvoir.

## LE MILIEU SCOLAIRE

Par « milieu scolaire », Durkheim entend aussi bien la salle de classe que l'établissement dans lequel elle est située. Il s'agit d'une « association » plus étendue que la famille, moins abstraite que la société politique. Là peut se former « l'habitude de la vie commune dans la classe, l'attachement à cette classe, et même à l'école dont la classe n'est qu'une partie » (*L'éducation morale*, p. 195). En utilisant la faculté d'empathie propre à l'enfant, qui a besoin de lier son existence à celle des autres, il est facile de lui apprendre à « aimer la vie collective », à acquérir le sens du groupe. Il y a là, dit Durkheim, « un instant, un temps unique où une action peut être exercée sur l'enfant que rien ne saurait remplacer » (*Ibid.* 203). Et d'ajouter : « Tout le problème consiste à profiter de cette association où se trouvent forcément les enfants d'une même classe pour leur faire prendre goût à une vie collective plus étendue et plus impersonnelle que celle dont ils ont l'habitude. Or, la difficulté n'a rien d'insurmontable ; car, en réalité, rien n'est agréable comme la vie collective... Il y a du plaisir à dire *nous*. Il s'agit d'apprendre à l'enfant à goûter ce plaisir, de lui en faire contracter le besoin. » (*Éducation morale*, p. 203-204).

Mais, pour qu'il en soit ainsi, il faut qu'il y ait véritablement vie collective de la classe. Que doit être l'école, que doit être la classe pour répondre à cette attente ? Pressentant l'apport ultérieur des travaux sur le « groupe-classe »<sup>5</sup>; Durkheim esquisse une conception de la classe comme groupe maître-élèves, conception sur laquelle il reviendra souvent : « Il y a une forme spéciale de la psychologie qui a pour le pédagogue une importance toute particulière : c'est la psychologie collective. Une classe, en effet, est une petite société et il ne faut pas la conduire comme si elle n'était qu'une simple agglomération de sujets indépendants les uns des autres. Les enfants en classe pensent, sentent et agissent autrement que quand ils sont isolés. Il se produit dans une classe des phénomènes de contagion, de démoralisation, de surexcitation mutuelle, d'effervescence salutaire, qu'il faut savoir discerner afin de prévenir ou de combattre les uns, d'utiliser les autres » « Nature et méthode de la pédagogie », dans *Éducation et sociologie*, p. 89).

Le rôle du maître est ainsi de diriger la classe en tant que groupe, en prenant en compte la vie collective spontanée qui se crée en son sein : multiplier les circonstances où peut

se produire une libre élaboration d'idées et de sentiments communs, en dégager les résultats, les coordonner; refouler l'expression des « sentiments mauvais », renforcer celle des autres. En un mot, le maître « doit être à l'affût de tout ce qui peut faire vibrer ensemble, d'un commun mouvement, tous les enfants d'une même classe » (*L'éducation morale*, p. 205). Parmi les occasions favorables à l'obtention de ce résultat, Durkheim cite l'émotion qui saisit une classe à la lecture d'un récit touchant, le jugement porté sur un personnage historique, et même l'élaboration en commun d'un « code de préceptes » pour donner un *sens* aux punitions liées à l'apprentissage de la discipline scolaire.

## LE POUVOIR DU MAÎTRE

L'« esprit de discipline » à laquelle l'initiation a été amorcée à l'école ne doit pas être entendu comme une totale soumission à une autorité despotique. L'idéal « individualiste » qui fonde le principe de l'« autonomie de la volonté » exige qu'aucune violence ne soit faite à l'élève, ou du moins que le maître sache contrôler un type de violence spécifique que Durkheim estime inhérent à la relation pédagogique.

Durkheim s'oppose en effet aux pédagogues libertaires de son époque qui, tel Tolstoï décrivant son expérience de Iasnaïa-Poliana, postulent que « le droit d'éduquer n'existe pas », et que l'école doit laisser aux élèves « la pleine liberté d'apprendre et de s'arranger entre eux comme ils l'entendent »<sup>6</sup>. Non seulement une telle conception de la pédagogie est en contradiction avec la fonction fondamentale de l'école dans toute société, mais surtout elle ne voit pas que toute action pédagogique, fût-elle non-directive, implique un rapport adulte-enfant qui est générateur d'un rapport de pouvoir, donc de « violence pédagogique ». Le problème auquel le maître est confronté n'est pas d'avoir à occulter ce rapport de pouvoir par quelque laisser-faire, mais d'avoir pleine conscience de la violence qui lui est inhérente et de savoir la contrôler.

Un passage de la XIII<sup>e</sup> leçon de *L'éducation morale* permet de mesurer à quel point le sociologue Durkheim sait être psychologue lorsqu'il parle de pédagogie. Comparant tout rapport maître-élève à un rapport colonisateur-colonisé, il note que dans les deux cas, des groupes d'individus de culture inégale sont mis en contact. Une même « loi générale » opère, qui peut être ainsi énoncée : « toutes les fois que deux populations, deux groupes d'individus, mais de culture inégale, se trouvent en contact suivi, certains sentiments se développent qui inclinent le groupe le plus cultivé ou se croyant tel à violenter l'autre ». Là se situe le risque d'un « abus de pouvoir », lié donc au fait que le rapport pédagogique est aussi un rapport au *savoir*. « Entre maîtres et élèves il y a le même écart qu'entre deux populations de culture inégale. Même, il est difficile qu'il puisse jamais y avoir, entre deux groupes de conscience, une distance plus considérable, puisque les uns sont étrangers à la civilisation, tandis que les autres en sont tout imprégnés. Cependant, par sa nature même, l'école les rapproche étroitement, les met en contact d'une manière constante... Quand on est perpétuellement en rapport avec des sujets auxquels on est moralement et intellectuellement supérieur, comment ne pas prendre de soi un sentiment exagéré, qui se traduit par le geste, par l'attitude, par le langage... Il y a donc dans les conditions mêmes de la vie scolaire quelque chose qui incline à la discipline violente » (*L'éducation morale* pp. 162-163).

Loin d'être découragés par quelque sentiment d'impuissance, les maîtres devraient plutôt être effrayés par l'étendue de leur pouvoir, à mesure que l'école se développe et s'organise, prend une forme « monarchique », et accroît ainsi le danger de « mégalomanie scolaire » (*Ibid.* p. 164). Plus le maître saura faire vivre le groupe-classe, davantage l'école s'ouvrira à la société dans son ensemble, et plus il y aura de forces qui feront échec au risque de despotisme, d'autant plus grand que les élèves sont plus jeunes.

## Les savoirs scolaires

L'école n'est pas seulement un lieu d' « éducation », en particulier d'éducation « morale », mais aussi et en même temps un lieu d' « instruction », d'acquisition de savoirs. Dans la perspective des moyens de « socialisation » qui était la sienne, Durkheim s'est essentiellement intéressé au sens que pouvaient revêtir à l'école primaire et secondaire les enseignements de la littérature, des arts, des mathématiques et des sciences de la nature.

La grande fresque historique qu'il dresse de *L'évolution pédagogique en France* montre comment les connaissances transmises sont partiellement déterminées par la structure d'une société donnée, ainsi que par les principes philosophiques (l'épistémologie dominante) qui sous-tendent l'ensemble des savoirs à une époque donnée. Inversement, par exemple pour ce qui a trait à l'enseignement des Jésuites au XVII<sup>e</sup> siècle, le système de savoir scolaire a donné naissance à de nouvelles catégories de pensée. On en retiendra l'analyse que fait Durkheim des controverses et du changement de primauté qui s'ensuivit, entre la « culture classique » et la « culture moderne », après la Révolution française et tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, en raison à la fois du progrès des sciences et de l'évolution des idéologies politiques et religieuses.

Pour remédier au « malaise » qu'il perçoit dans le système éducatif de son époque, Durkheim cherche à clarifier le sens que peuvent avoir pour les élèves des programmes tels que « l'enseignement de la nature » et « l'enseignement de l'homme ». A ses yeux, les savoirs scientifiques transmis doivent être pour les élèves une illustration de la « raison humaine en activité », un « instrument de culture logique ». Il faut donner aux élèves le sentiment de la complexité des choses, leur apprendre à se défier des explications faciles ou hâtives. En somme, il faut former des « rationalistes », conscients du labeur qui a assuré les progrès de la connaissance en physique et en biologie : « Notre but doit être de faire de chacun de nos élèves non un savant intégral, mais une raison complète... Aujourd'hui, nous devons rester des cartésiens en ce sens qu'il nous faut former des rationalistes, c'est-à-dire des hommes qui tiennent à voir clair dans leurs idées, mais des rationalistes d'un genre nouveau, qui sachent que les choses, soit humaines, soit physiques, sont d'une complexité irréductible, et qui pourtant sachent regarder en face et sans défaillance cette complexité. » (*L'évolution pédagogique en France*, p. 399).

Quant à « l'enseignement de l'homme », il doit non seulement familiariser les élèves avec les œuvres littéraires et artistiques majeures du passé, mais par l'exemple de ces œuvres, « faire sentir ce qu'il y a d'irréductiblement divers dans l'humanité », montrer la souplesse et la fécondité de la nature de l'homme. Il faut en effet « nous bien pénétrer de cette idée que nous ne nous connaissons pas », qu'il y a « en nous des profondeurs inaperçues, où sommeillent des virtualités ignorées » dont il faut « surprendre les caractères, la nature ». Si la sociologie est « encore trop rudimentaire pour être enseignée à l'école », l'histoire peut y suppléer pour donner aux élèves le sentiment de la dépendance d'une génération à l'égard des générations antérieures, de la continuité des sociétés dans le changement, du rôle que joue dans une société la conscience collective (*Ibid.* p. 378).

## La formation des enseignants

On l'a vu, c'est en sociologue que Durkheim traite d'éducation et de pédagogie. L'école est un modèle réduit où tant les rapports sociaux que les rapports des individus avec la société se médiatisent dans la relation maître-élève et, d'une manière générale, dans le rapport au savoir. Le sociologue, dans le projet de Durkheim, est mû par le désir de contribuer à des changements allant dans le sens d'une plus grande cohésion sociale et dans celui de la promotion des « grandes idées morales » qui se confondent selon lui avec les valeurs

personnalistes et démocratiques. De la sorte, le pédagogue de demain est celui qui saura vivre le désir pédagogique du sociologue.

Si la formation pédagogique des enseignants doit, comme y revient et insiste Durkheim, comporter une « culture psychologique », nul doute à ses yeux que les travaux des sociologues peuvent et doivent aussi aider les enseignants à mieux se situer dans le processus éducatif. En les initiant à la sociologie dans le cadre de leurs programmes de formation, il conviendra d'engager les maîtres dans une réflexion à la fois individuelle et collective en vue de mieux saisir le sens des pratiques pédagogiques, de passer outre les routines et les survivances et de prendre conscience des exigences de la dynamique sociale. Le cours sur *L'évolution pédagogique en France* était destiné — ce n'est pas un hasard — à de futurs professeurs de l'enseignement secondaire. Il s'agissait de donner au candidat praticien « pleine conscience de sa fonction » et de lui permettre de concevoir sa tâche comme un moment dans un long processus, celui de toute l'histoire de l'éducation qui, sous l'angle sociologique, devient une véritable « propédeutique pédagogique » : l'analyse socio-historique de l'élaboration des systèmes d'enseignement aux différentes époques permet de s'interroger sur les éventuelles survivances, de repérer les récurrences nuisibles et de mettre en évidence l'autonomie relative d'un système éducatif dans le cadre plus général du développement d'une société.

Dans *L'éducation morale* comme dans les textes réunis sous le titre *Éducation et sociologie*, Durkheim affirme qu'une sensibilisation profonde aux sciences humaines est nécessaire à la formation et à la « culture pédagogique » de tout enseignant. Elles peuvent lui montrer la manière de conduire le groupe-classe, de contrôler ses propres attitudes autoritaires et de comprendre l'enfant ou l'adolescent. Certes, Durkheim ne s'est pas posé dans toute son ampleur le problème tout aussi pédagogique de la formation des enseignants, qu'il voyait comme une formation théorique, mais il a néanmoins avancé l'idée, alors neuve, que les changements dans l'enseignement passent par des changements dans la formation pédagogique.

## De l'autonomie

La sociologie de Durkheim insiste en permanence sur les déterminismes sociaux, la nécessaire création d'un individu socialisé, l'apprentissage de la discipline de groupe, mais aussi — ce qui peut paraître contradictoire — sur les « nouveaux » besoins propres aux sociétés modernes, des besoins qui s'inscrivent dans la conception émergente des droits de l'homme, tant au niveau du système social global que du sous-système éducatif.

Dans ce contexte, le concept d'*autonomie* est central. Durkheim l'utilise, en premier lieu, pour faire ressortir le fait que le « corps enseignant » est susceptible de créer ses propres représentations pédagogiques, et d'influer par là sur le fonctionnement d'ensemble du système social. Mais il l'utilise aussi pour proclamer la nécessité, pour le sujet éduqué, de consentir, voire de participer délibérément au processus de discipline et d'affiliation au groupe. Dans les deux cas, cette autonomie n'est que *relative*, dès lors que le système scolaire est subordonné aux exigences du système social, et que le sujet socialisé ne peut guère plus que contribuer, par un engagement volontaire, à la survie de sa société.

Or, c'est précisément dans l'espace de ce double relativisme que se situe toute la pensée de Durkheim sur l'éducation. Peut-on réduire la pédagogie durkheimienne à une pédagogie de l'autorité ? Peut-on la dire essentiellement conservatrice ? Ce serait oublier que l'analyse sociologique se doit, contre un rationalisme « simpliste », de mettre au jour la *complexité* des choses qui « abritent » toujours des « contraires ».

Si l'éducation est « chose d'autorité », l'autorité pédagogique doit être néanmoins *aménagée* pour éviter à l'école d'être, ou de n'être qu'un « foyer de barbarie » (*L'éducation*

*morale*, p. 157). Permettre aux élèves une autonomie qui les constitue comme sujets postule la prise de conscience chez le maître des risques inhérents à la « société monarchique » qu'est la classe et à ses propres tendances « mégalomaniagues ».

Mais c'est surtout au niveau de la pédagogie de « l'attachement au groupe » qu'on découvre chez Durkheim autre chose et plus qu'un apprentissage de la soumission. Si on rapproche en effet le chapitre qui est consacré à cette notion dans *L'éducation morale* du sens qui lui est donné dans la conception d'ensemble de la dynamique sociale, on s'aperçoit que l'apprentissage de la vie de groupe, de l'esprit d'association, vise à faire acquérir à l'enfant le désir de « manifester en groupe les différentes formes de son activité » dont, plus tard, celles de citoyen. Un individu isolé ne saurait à lui seul modifier l'état social : seules des forces collectives peuvent être opposées à des forces collectives. Il n'est possible d'agir efficacement sur la société qu'en regroupant des forces individuelles. C'est pourquoi l'action de changement à laquelle Durkheim convie les hommes pour édifier une société personnaliste requiert une conjugaison des efforts, une concertation des acteurs sociaux. Durkheim explique clairement qu'à l'école, au sein du groupe naturel qu'est la classe, il est possible d'apprendre comment l'individu isolé ne peut rien contre les maux sociaux et qu'il est donc nécessaire que les efforts particuliers se conjuguent, « s'organisent pour produire quelque effet ». Apprendre à l'école le pouvoir de l'être-en-groupe a donc le sens d'un apprentissage de la capacité réformatrice des groupes qui apporte à son tour une réponse à une demande sociale nettement conservatrice.

Aux yeux de Durkheim, cette capacité réformatrice est un facteur décisif de la promotion d'une société personnaliste ; c'est pourquoi il insiste sur le statut du domaine pédagogique en tant que sous-système où le futur citoyen apprend à tenir dûment compte, en les mettant à l'épreuve, des forces créatrices du groupe, à vivre les valeurs de groupe de la société moderne qui se construit. On saisit directement ici l'essence du projet durkheimien pour l'éducation scolaire, projet issu du désir d'un sociologue de participer et de faire participer le système d'enseignement à l'évolution d'une société en mutation, avide aussi de rendre les enseignants conscients de ces enjeux.

## Influence

Une des conséquences directes des vues de Durkheim sur la pédagogie et sur la formation pédagogique a été, dès 1920, l'introduction d'un enseignement de la sociologie — essentiellement durkheimienne — dans les programmes des Écoles normales primaires de formation des instituteurs. Deux disciples de Durkheim, membres de l'équipe de *L'année sociologique* — revue des durkheimiens -, contribuèrent à cette innovation: Célestin Bouglé et Paul Lapie<sup>7</sup>. Leurs fonctions dans le système administratif universitaire les amenèrent à élaborer ensemble le plan des « notions de sociologie appliquée à la morale et l'éducation » et à l'imposer — malgré de fortes oppositions, notamment religieuses — dans ces programmes. Les cours de sociologie générale et de sociologie de l'éducation devaient, pensaient-ils, « apprendre aux futurs maîtres les principes de fonctionnement des relations sociales ». Des manuels furent confectionnés sur ces bases, et il semble que ces « nouveaux » enseignements aient été bien accueillis par les destinataires. Remis en question après 1933, les programmes de sociologie à l'intention des instituteurs ont par la suite fait partie intégrante d'enseignements plus généraux sur les diverses sciences humaines, et se sont ouverts depuis aux divers développements de la sociologie.

Le fait que Durkheim ait littéralement inauguré, sous le nom de *sociologie de l'éducation*, une approche « scientifique » des faits éducatifs en tant que fonctions sociales, fut à l'origine d'un nombre considérable de travaux dans plusieurs pays, portant tant sur l'étude

des rapports entre école et société, des inégalités des chances, que du fonctionnement du groupe-classe. En France, les analyses de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans leur ouvrage *La reproduction* reprennent d'une certaine manière des concepts durkheimiens lorsqu'elles abordent, par exemple, la fonction sociale de l'éducation (une « reproduction » du système social) ou le mécanisme de socialisation mis en jeu (une violence « symbolique »).<sup>8</sup> Par ailleurs, l'approche socio-historique adoptée par Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France* a été d'une certaine façon reprise par des historiens, comme Pierre Riché qui considère que cet ouvrage garde encore toute son actualité<sup>9</sup>.

Mais peut-on parler, d'une façon générale, de l'« actualité » de Durkheim, au double niveau sociologique et pédagogique ? Une *lecture actuelle* des textes de Durkheim renvoie de toute évidence à des interrogations issues du présent, particulièrement celles concernant l'éducation morale. Certes, la confiance de Durkheim dans le développement inéluctable des valeurs humanistes dans les sociétés modernes peut nous laisser perplexes aujourd'hui, confrontés que nous sommes à des conflits où les droits de l'homme sont bafoués, mais le fait même que Durkheim a posé — implicitement — le principe d'une éducation aux droits de l'homme donne à sa pensée une actualité incontestable. A un autre niveau, on pourrait montrer qu'il a orienté la pédagogie vers la prise en compte de la classe, du milieu scolaire, des attitudes du maître dans le processus éducatif : vérités encore bonnes à dire de nos jours.

Peut-être aussi les contradictions internes à la pensée durkheimienne sur l'éducation que nous avons relevées (et que Durkheim savait assumer), notamment dans le cadre de la problématique de l'« autonomie de la volonté », nous enseignent-elles que l'éducation n'est pas chose simple et ne saurait se soumettre à des idéologies réductrices.

## Notes

1. *Jean-Claude Filloux (France)*. Philosophe de formation. A participé en 1964 à la fondation de l'Université de Paris X-Nanterre. Actuellement professeur émérite au département de sciences de l'éducation de l'Université de Paris X, dont il fut le créateur. Ancien professeur de sociologie à l'Université de Poitiers. Membre de nombreuses sociétés savantes : la Société française de philosophie, l'Association française de sociologie et l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation. Auteur notamment de : *La personnalité ; Durkheim et le socialisme ; Anthologie des sciences de l'homme*, et de nombreux articles et chapitres d'ouvrages collectifs sur l'éducation et sur Durkheim.
2. Après la proclamation de la République en 1875, l'instruction devient en France un idéal collectif. Il s'agit en particulier de constituer l'enseignement primaire en service public laïque, et d'instaurer la gratuité et l'obligation de l'instruction élémentaire. D'où les « lois fondamentales » promulguées par le Ministre Jules Ferry entre 1879 et 1889. La sécularisation de l'école devrait pouvoir fonder l'unité de l'esprit national sur des bases positives. Durkheim participe activement aux débats de cette époque cruciale.
3. C'est Auguste Comte (1798-1857) qui crée le terme « sociologie », dans le cadre de la construction d'une philosophie « positive ». Son *Cours de philosophie positive* cherche à établir les conditions du « consensus » social, à travers les notions d'« ordre » et de « progrès », et la constitution d'une « religion de l'humanité ». Herbert Spencer (1820-1903) part explicitement de l'analogie société-organisme pour poser les concepts de structure et de fonction, analyser le développement des sociétés et des « institutions » en distinguant les appareils d'« entretien », de « distribution » et de « régulation ». Il écrit les *Principes de sociologie* entre 1876 et 1896, immense tableau anecdotique de l'évolution sociale.
4. Lettre du 6 mai 1902 à Lucien Lévy-Bruhl, publiée en annexe au livre de Georges Davy, *L'homme, le fait social et le fait politique*, Paris, Mouton, 1973.
5. Les travaux sur les « petits groupes », à partir notamment des hypothèses de Kurt Lewin, ont eu des incidences sur l'approche du « groupe-classe ». Cf. sur ce point Jean-Claude Filloux, « Psychologie des groupes et étude de la classe », dans M. Debesse et G. Mialaret, *Traité des Sciences pédagogiques*, t. VI, Paris, P.U.F., 1974, pp. 30-106.

6. Tolstoï est moins connu pour son œuvre pédagogique que pour sa production littéraire. L'expérience pédagogique qu'il conduisit entre 1858 et 1862 dans l'école qu'il avait fondée sur ses terres, les articles théoriques qu'il écrivit, ont marqué l'histoire de la pédagogie, ne serait-ce qu'en raison de leur influence sur les pédagogies libertaires ultérieures. Cf. en traduction française, *Oeuvres complètes*, Paris, Stock, tomes XIII et XIV, « Sur l'instruction du peuple », « La liberté dans l'école » ; et aussi : Dominique Maroger, *Les idées pédagogiques de Tolstoï*, Lausanne, Ed. L'Age d'Homme, 1974.
7. Célestin Bouglé (1870-1940) était l'un des membres les plus influents de l'équipe des disciples de Durkheim. Il est l'auteur de deux ouvrages, *Les idées égalitaires* (Paris, Alcan, 1899) et *Essais sur le régime des castes* (Alcan, 1908). Sa carrière de Professeur de Faculté le mène à la Sorbonne puis à l'administration universitaire comme Directeur de l'École Normale Supérieure. Paul Lapie fit également partie de l'équipe durkheimienne de *L'année sociologique* ; il conduisit les premières recherches connues sur les « déterminants psychologiques et sociaux de la réussite et de l'échec scolaire », et publia plusieurs ouvrages dont *L'école et les écoliers* (Alcan, 1923) et *Pédagogie française* (Alcan, 1920). Il fut Directeur de l'Enseignement primaire de 1918 à 1925, puis Recteur de l'Académie de Paris jusqu'à sa mort en 1927.  
Sur Bouglé et Lapie, cf. les textes de W. Logue, « Sociologie et politique : le libéralisme de Célestin Bouglé » ; M. Cherkaoui, « Les effets sociaux de l'école selon Paul Lapie » ; R. Geiger, « La sociologie dans les écoles normales primaires : histoire d'une polémique », tous trois parus dans *Revue française de sociologie*, « Les Durkheimiens », t. XX, n°1, 1979, Paris.
8. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.
9. P. Riché, *Les écoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien*, Paris, Aubier-Montaigne, 1970.

## Œuvres d'Émile Durkheim

### Sociologie

- De la division du travail social*, 1893, rééd. Paris, P.U.F., 1991.  
*Les règles de la méthode sociologique*, 1895, rééd. Paris, P.U.F., 1990.  
*Le suicide*, 1897, rééd. Paris, P.U.F., 1991.  
*Les formes élémentaires de la vie religieuse*, 1912, Paris, P.U.F., 1990.  
*Leçons de sociologie* (cours prononcé en 1898-1900), Paris, P.U.F., 1990.  
*La science sociale et l'action* (recueil de textes publiés de 1888 à 1908, présentés par J.-C. Filloux), Paris, P.U.F., 1987).

### Sociologie de l'éducation et pédagogie

- Éducation et sociologie*, ouvrage présenté par Paul Fauconnet, paru en 1922 et regroupant les textes suivants : « L'éducation, sa nature son rôle » et « Nature et méthode de la pédagogie » repris l'un et l'autre de F. Buisson, *Nouveau Dictionnaire de pédagogie*, 1911 ; « Pédagogie et sociologie » (leçon d'ouverture de chaire en Sorbonne, 1902) ; « L'enseignement secondaire en France », (leçon d'ouverture du cours pour les candidats à l'Agrégation, 1904). Réédition intégrale : Paris, P.U.F., 1992.  
*L'éducation morale* (cours prononcé en 1902--1903, présenté par Paul Fauconnet, 1925), Paris, P.U.F., 1992.  
*L'évolution pédagogique en France* (cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905, avec une introduction de Maurice Halbwachs, 1938), réédition : Paris, P.U.F., 1990.

### Sur E. Durkheim

#### Ouvrages généraux

- Filloux J.-C. *Durkheim et le socialisme*, Genève, Droz, 1977.  
 Lukes S. *Émile Durkheim, His Life and Work*. Penguin Books, Londres, 1972.  
 Prades J.A. *Durkheim*, Paris, P.U.F., 1990

#### Textes sur Durkheim et l'éducation

- Cherkaoui, M. « Socialisation et conflit: les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim », *Revue française de sociologie*, vol. XVII, n° 2, 1976.

- . « Système social et savoir scolaire: les enjeux politiques de la distribution des connaissances selon Durkheim », *Revue française de science politique*, vol 28, n° 2, 1978.
- Filloux J.-C. « Sur la pédagogie de Durkheim », *Revue française de pédagogie*, vol. 44, 1978.
- . « Une propédeutique pédagogique : l’histoire de l’éducation », *Connexions*, vol. 37, 1982.
- . « Personne et sacré chez Durkheim », *Archives de sciences sociales des religions*, Paris, Centre national de la recherche scientifique, vol. 69, 1990.