

L'Evolution pédagogique en France d'Emile Durkheim dans toutes ses actualités (1889-2019)

Journées d'études inter-Espé

(Lyon Croix Rousse 24 et 25 octobre 2018 / Marseille Canebière 17 et 18 janvier 2019)

L'Evolution pédagogique en France (EPF) d'E. Durkheim (1858-1917), ouvrage posthume paru il y a 80 ans (en 1938), plus de 20 ans après la mort de son auteur, est devenu un classique qui semble faire aujourd'hui l'unanimité ; de tels succès suscitent inévitablement des malentendus, voire des contresens. Le constat vaut pour l'ensemble des écrits de Durkheim sur l'éducation. D'autant plus que ceux-ci ouvrent autant vers une sociologie de l'éducation que vers une sociologie de la connaissance (souvent en lien avec une sociologie de la religion). Ils prennent une part décisive, mais méconnue, dans la fondation, par Durkheim (et par Mauss) d'une « sociologie générale concrète » (Mauss, 1934).

Ces journées ont pour ambition de mieux cerner la spécificité du projet intellectuel durkheimien dans son ouvrage ; la force et les limites de ses arguments ; enfin les lectures qui en ont été faites et tous les apports de celui-ci, pour comprendre l'éducation d'hier à aujourd'hui, en France ou à l'étranger.

Axe 1 : Contextes. Le projet intellectuel entre le cours initial dispensé par Durkheim et l'ouvrage publié par M. Halbwachs (1877-1945) s'étend sur environ cinquante ans. Sa genèse se situe autour de 1889 au moins, quand Durkheim, nouvellement nommé à l'université de Bordeaux, emprunte la thèse de C. Thurot qui lui sert de référence pour documenter un de ses premiers cours. Le projet éditorial aboutit en 1938, date à laquelle Halbwachs publie et préface, avec le soutien de Mauss (1872-1950), et très probablement l'aval antérieur de Louise Durkheim (1868-1927), « fidèle copiste » (selon Mauss) des cours de son époux, l'édition posthume fondée sur le cours donné en 1902, année de l'arrivée de Durkheim à Paris, et de la réforme du lycée. La préface d'Halbwachs apporte d'ailleurs une réflexion toute actuelle sur la question de la réforme en éducation. Si le lien entre les deux cours, celui de Bordeaux et celui de Paris, n'est pas clairement établi, la trame est similaire. Durkheim la reprend dès son article critique de 1895 sur l'agrégation de philosophie, l'année même où Mauss passe le concours (et finit 3ème).

L'histoire retiendra que le sociologue Durkheim occupe certes des postes de science de l'éducation jusqu'en 1913, et qu'il est contraint de choisir des thèmes de cours en lien avec cet affichage institutionnel. Cependant, le choix et la construction de son objet, sont avec l'EPF bien réels, et portent la marque d'un investissement important de sa part. Durkheim y traite de l'histoire de l'enseignement secondaire, lui qui a été professeur de lycée (1882-1887) suite à son agrégation de philosophie, obtenue à l'École normale supérieure, au moment des lois de J. Ferry, portant sur l'obligation, la gratuité et la laïcité de l'école de la République (1881-1882). La propre trajectoire de Durkheim dans le « système éducatif » constitue un objet d'étude à part entière : comme Mauss, il est pris dans les évolutions des rapports villes-campagnes que la République éducative bouleverse, et que sa sociologie de l'éducation analyse, depuis son enfance spinalienne jusqu'à ses premiers postes de lycée, puis lors de sa carrière universitaire. Sa perspective est diachronique et génétique plus qu'historique, « évolutive » plus qu'évolutionniste, française mais ouverte sur l'Europe. Durkheim investit donc dans son cours plusieurs de ses centres d'intérêts : son rapport (de sociologue) à l'histoire, à la philosophie, au naturalisme, à la physiologie ; à l'éducation et à la pédagogie, enfin ; en recherchant, toujours, dans une perspective de sociologie générale, les formes élémentaires (au sens physiologique) des faits sociaux étudiés.

Axe 2 : Texte(s). La spécificité du rapport de Durkheim à son projet oriente la richesse et les limites sociologiques de son argumentation. Il s'appuie sur un cadre d'analyse dont il construit progressivement la robustesse, qu'il met à l'épreuve de multiples façons, autour d'un fil rouge

régulièrement enrichi, pour déployer une problématique qui englobe et dépasse la pédagogie, l'histoire, et contribue directement à fonder la sociologie. Par de multiples entrées : une sociologie de l'école, de l'éducation, de l'enfance, de la socialisation, de l'enseignement, du système, des élèves et des professeurs, de leur travail intellectuel ; mais aussi une sociologie de la religion et de la connaissance ; et enfin une sociologie générale. Non pas une science des « généralités », que Durkheim critique (en 1887), mais des « belles généralisations », pour lesquelles il plaide (dès 1886). Pour exister, la sociologie scientifique, et donc la sociologie de l'éducation, doit filer l'analogie (et non la métaphore) avec d'autres sciences, dont, principalement, la physiologie et la psychologie expérimentale, au plus loin, par exemple, de l'histoire individuelle d'un C. Seignobos, de la psychologie individualiste d'un W. James ; et interrogeant le rapport de Durkheim contre (au deux sens : s'appuyer sur/s'opposer à) la philosophie, idéaliste d'un I. Kant ou spiritualiste d'un H. Bergson. Jusqu'à la portée analytique de la dichotomie sciences dures / sciences sociales qui s'en trouve contestée. Durkheim avec les disciplines et les sciences est constamment à la « frontière », « au Far-West » selon la métaphore orale très juste de Bourdieu. L'argumentation se définit aussi par ses limites, par la délimitation qu'en fait Durkheim. Le terme « évolution » peut être questionné, tant dans ses acceptions naturalistes, biologiques, qu'historiques ; comment s'inscrit Durkheim dans la dialectique évolution/révolution pour penser les mutations, l'effervescence régulièrement « salutaire » et « créatrice » des mouvements sociaux, au moment où nous commémorons le cinquantenaire de Mai 68 ? Ou encore par rapport à la dynamique historiquement établie de « pression » de la demande éducative sur l'offre (dont l'EPF situe une origine au XII^{ème} siècle, avec la fin des écoles cathédrales) ?

Car l'ouvrage s'inscrit dans une perspective sociologique plus large, dans l'élaboration de ce qui apparaît aujourd'hui nettement comme les fondements d'une véritable « sociologie générale de l'éducation » par Durkheim, en lien avec, par exemple, un texte comme « *De quelques formes primitives de classifications* », article co-écrit en 1903 avec Mauss, se terminant par un appel à l'apprentissage par la « valeur émotionnelle des notions » ; avec un autre de ses cours, *l'Éducation morale* (1925) ; ou avec ses articles du *Dictionnaire* de F. Buisson, en partie repris dans *Éducation et sociologie* (1922) ; ou encore avec son dernier ouvrage, *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (1912)... Ces textes pourront servir d'appui aux propositions de communication ; portant par exemple sur les découpages disciplinaires, leur épistémologie, leur pluridisciplinarité, le lien avec les « sciences de l'éducation », dont nous venons de fêter le cinquantenaire en France. La dynamique reliant l'EPF et ces autres textes passe aussi par l'analyse de leur réception, des controverses et malentendus qu'ils ont suscité, en France et à l'étranger, depuis leur parution jusqu'à aujourd'hui.

Axe 3 : Actualités. Les contextes et le(s) texte(s) permettent d'ouvrir sur toutes les actualités de l'ouvrage. Un tel projet, nourri par un tel contenu, lui a permis de 1) garder encore une étonnante actualité à sa parution, comme l'introduction d'Halbwachs sur la réforme du système éducatif l'atteste (Durkheim « a cherché dans le passé les leçons dont devait profiter le présent ») ; 2) de connaître une nouvelle actualité lors de sa deuxième édition (1969), dont la seconde partie du colloque permettra de marquer les 50 ans de parution, marquant la pleine entrée de Durkheim dans la sociologie que nous connaissons aujourd'hui, qu'il a pourtant contribué à fonder de façon décisive, seul puis avec Mauss, lors de leur période bordelaise ; et enfin 3), de cumuler les actualités politique et scientifique lors de l'édition « Quadrige » de 1990, lorsque la sociologie de l'éducation française a atteint son apogée et sa diversité, environ cent ans après le cours originel.

Mais l'EPF s'impose-t-il pour autant comme l'ouvrage fondateur de cette branche de la sociologie ? Et Durkheim, comme un sociologue de l'éducation à part entière ? Ses écrits ne sont-ils pas plus utilisés, d'hier à aujourd'hui, par les pédagogues que par les sociologues ? Les sociologues de l'éducation eux-mêmes le voient-ils comme le fondateur de leur spécialité ? Lequel parmi eux en effet, dans ce champ

prolifère, à part, dans les années soixante, P. de Gaudemar (en une « intuition méthodologique » fulgurante), ou B. Bernstein (comme l'a montré très récemment P. Vitale dans son Habilitation) ou, aujourd'hui, B. Lahire ou M. Millet, a vu en Durkheim la clé du passage de « sa » sociologie de l'éducation à la sociologie de la connaissance, porte d'entrée vers la sociologie générale ? Même P. Bourdieu, qui opère cette « montée en généralité », ne rend pas, dans ses écrits, à Durkheim son plein rôle ; seul le *Métier de sociologue*, co-écrit avec J.-C. Chamboredon et J.-C. Passeron, à l'origine à la fin des années soixante du « retour à » Durkheim, laisse ouverte, ponctuellement, cette possibilité ; et, également, ses cours au Collège de France, dont l'édition a récemment débuté. L. Pinto, en rare spécialiste de Durkheim et de Bourdieu, rapprochera pourtant leur(s) sociologie(s) de l'éducation par leur similaire et radicale « critique de la tradition lettrée ». Cette critique traverse *l'Évolution pédagogique* de part en part. Durkheim souligne la permanence et la résurgence cyclique des « formalismes », au sommet desquels trônait hier la grammaire, aujourd'hui le littéraire. « C'est que, déplore Durkheim, depuis le VIII^{ème} siècle, nous allons de formalisme pédagogique en formalisme pédagogique, sans parvenir à en sortir. [...] sous des formes diverses, c'est toujours le formalisme qui a triomphé ». Cette permanence, parmi d'autres que pointe Durkheim, interroge la place et le rôle des « réformes » et de l'analyse du rapport au(x) savoir(s) académique(s) dans l'évolution des systèmes éducatifs (par exemple au niveau du lycée professionnel). Plus généralement, elle souligne les limites du volontarisme politique et pédagogique, à l'échelle d'un pays, d'un établissement, d'une école ou d'une classe (Durkheim rappelle que nous n'éduquons pas comme nous le voulons).

Le début des années 1990 est également le moment de la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Ceux-ci symbolisent l'impulsion historique progressive mais décisive en vue de la production, *via* leur intégration puis leur mastérisation universitaires, d'une profession intellectuelle de haut niveau et à grande échelle ; et également en faveur de la diffusion d'un travail intellectuel généralisé, dans un contexte d'évolutions disciplinaires, didactiques, pédagogiques et scientifiques majeures, de formation « tout au long de la vie », et de controverses autour de l'« approche par compétences » et de la « société de la connaissance »... L'installation des IUFM devenus en 2013 Espé (Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation) dans le paysage universitaire français, permet de conférer le grade de master aux nouveaux enseignants, professeurs-documentalistes et conseillers principaux d'éducation ; de questionner les thématiques controversées de l'orientation, de la sélection ou des attendus de formation ; d'adosser leur formation à la recherche, de la prolonger possiblement vers le doctorat, de renouveler leur relation d'alternance professionnelle/recherche avec le « terrain » constitué par les écoles et les établissements, pour ouvrir vers d'autres perspectives encore, en vue de développer la recherche en lien avec le milieu professionnel didactique formateur, et l'activité et l'intérêt intellectuels, autant d'aspects de la « pédagogie réaliste » défendue par Durkheim... Cet exemple est particulièrement révélateur d'une « évolution pédagogique » de réformes successives de pratiques scolaires et professionnelles, inscrites dans une tradition historique, une vision éducative de l'enfance, de l'adolescence et des projets d'insertion professionnelle... Avec cette nouvelle étape de la formation des enseignants, qui donne sens à la double localisation géographique de ces journées, Durkheim, devenu dans les années 1920 une figure tutélaire des Ecoles normales notamment grâce à P. Lapie et malgré H. Bergson, comme l'a montré par exemple R. Geiger, a-t-il dans ce domaine une actualité ? Et si oui, laquelle ?

Dans l'EPF, la « pédagogie réaliste » inspirée de Rabelais et de Comenius, voire de Leibniz, où, plaide Durkheim, « le livre, le texte, doivent s'effacer devant la chose, devant la réalité, à l'école de laquelle il faut mettre directement l'enfant », qui montre à l'enfant que « le monde a son centre hors de lui », dans une démarche que l'on pourrait qualifier aujourd'hui « d'enquête scientifique », ne nourrit-elle pas le plaidoyer de Lahire pour des « sciences du monde social dès l'école primaire » ? Et pour une réflexion renouvelée de nos rapports aux outils et aux organisations pédagogiques, en partant des

usages (Simondon) ? La critique durkheimienne de l'agrégation de philosophie n'interroge-t-elle pas, encore aujourd'hui, les particularités de la production du corps des enseignants du secondaire, et du primaire ? Sa critique des formalismes récurrents et renouvelés produits par tout système éducatif ne nous permet-elle pas de rester vigilants sur la question des savoirs scolaires et universitaires, pour qu'ils restent vivants et ne soient pas réifiés en des « savoirs mortifères » (Y. Chevillard) ? Sa critique de l'éréthisme jésuite et de l'émulation républicaine ne fonde-t-elle pas, toujours, la remise en question de certaines pratiques évaluatives, et de toute compétition scolaire ? Les critiques de la « morale vieillie de nos pères » ou de la « pénalité intimidation » ne placent-elles pas clairement leur auteur, contrairement à ce que défendent certaines lectures tenaces, du côté de « l'effervescence salubre » nécessaire à la classe car constitutive de la « réceptivité à la suggestion » propre à l'enfance ? Cette effervescence scolaire « bien fondée », selon l'intuition spectaculaire de Philippe Besnard (en 1993, lors du colloque *Durkheim sociologue de l'éducation*), activité d'élèves régulée par l'enseignant dans un collectif commun et saluée dans *l'Education morale* comme nécessaire à la vie de la classe et à la vie des savoirs, cette dynamogénie scolaire et intellectuelle, à laquelle devraient se soumettre toute règle et toute forme scolaires, n'est-elle pas un antidote contre tant d'artefacts formalistes produits par le système éducatif républicain (et avant le système éducatif religieux), jusqu'à aujourd'hui ? Sommes-nous encore, par exemple dans le domaine de la formation des enseignants, dans « l'état d'incertitude » qui caractérise le « dessein » de Durkheim résumé par Halbwachs dans son introduction : dans un contexte d'« allées et venues incessantes, sinon quelque peu désordonnées et contradictoires », de « réformes timides, incomplètes », qui ne vont pas « au fond des choses » ? Quelle est l'actualité démocratique du projet républicain (défendu mais aussi critiqué dans l'EPF) ? Enfin, quelles réponses précises apporte Durkheim à la question de la sociologie de la pédagogie, de la didactique, et de l'apprentissage ; ou encore à la question du savoir pour tou.te.s, à laquelle il s'attaque dès 1883 dans son discours de jeune agrégé aux lycéens de Sens (« Personne ne doit rester à l'écart de la chaleur de la science », leur confie-t-il comme mission pour leur vie professorale future) ?

On le voit, les questions posées par la formation des enseignant.e.s et personnels éducatifs aux enjeux éducatifs via Durkheim, *L'Evolution pédagogique en France* et la sociologie, sont d'une haute portée ; cette formation (ses publics, ses institutions, ses contenus...), constitue un objet révélateur, parmi d'autres mobilisés par ces journées, de ce qu'est la sociologie de l'éducation, et la sociologie générale.

20 Juin 2018 : date limite d'envoi des propositions, à l'adresse suivante : Durkheimepf@gmail.com

Les contributeurs indiqueront si leur préférence ou pas est marquée d'emblée pour un des deux lieux (Lyon / Marseille / Indifférent). Ces indications seront utilisées dans la mesure du possible pour la constitution du programme final.

10 juillet 2018 : réponses aux proposant

Comité d'organisation : Gaële Henri-Panabière (Paris 5, Cerlis), Laurent Mucchielli (Cnrs, Lames), Nicolas Sembel (Amu/Espé, Adef), Rémi Sinthon (Inra, Cesaer). Des doctorant.e.s de Lyon et de Marseille rejoindront le CO.

Comité scientifique (en cours de constitution) : Jean-François Bert (Univ. Lausanne, Ihar), François Baluteau (Lyon 2, ISPEF), Séverine Chauvel (Upec, Lirtes ; RT4), Gilles Combaz (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 (Lyon 1 / Espé, ECP), Jacqueline Gautherin (Lyon 2), Jacques Guilhaumou (Cnrs, Telemme & Triangle), Bernard Lahire (Lyon 2, Cmw), Louis Pinto (Cnrs, Cessp), Filippo Pirone (Univ. Bordeaux/Espé, Laces ; RT4) ; Anne W. Rawls (Bentley University of education) ; Arnaud Saint Martin (Cnrs, Cessp ; RT36) ; William Watts Miller (Oxford University), Florence Weber (Ens, Cmh).