

Durkheim, les paysans, l'école

François Cardi

En rappelant une des hypothèses les plus fécondes de Durkheim concernant le caractère reproducteur, par l'éducation et l'école, des conditions d'existence d'une société, cet article montre ce que signifient quelques-unes des principales propositions de la sociologie durkheimienne pour la paysannerie au début du XX^e siècle. En organisant leur confrontation avec le contexte de transformation et de perte de vitesse – démographique, sociale, politique – de cette catégorie sociale, l'article fait apparaître le caractère novateur, pour cette époque, des propositions de Durkheim en matière d'éducation. Et il montre que pour cette époque, il s'agit de renouvellement plus que de reproduction de la société.

Descripteurs (TEE) : autorité, Durkheim (Émile), éducation morale, France, principes de l'éducation, sociologie de l'éducation.

O n oublie parfois que le premier sociologue à avoir souligné le rôle socialement reproducteur de l'éducation et de l'école est Émile Durkheim. Sa proposition est simple : « par l'éducation, une société reproduit les conditions de sa propre existence ». C'est dire beaucoup : aucun sociologue n'a présenté, depuis, dans ce domaine, une proposition aussi féconde. Mais on sait aussi que Durkheim nous a laissés en chemin, à la fois en ce qui concerne les formes prises par cette reproduction et sur ses mécanismes. Et on aperçoit aujourd'hui l'insuffisance de l'hypothèse : la sociologie de Pierre Naville, puis celle de Pierre Bourdieu lui ont donné une ampleur et une profondeur que Durkheim lui-même ne pouvait soupçonner. Car la situation de l'école, quelques

années après les lois de Jules Ferry (1881-1882), est très éloignée de celle que nous connaissons depuis les mesures qui, en 1959 puis en 1975, ont accompagné la démocratisation et la massification.

Au début du siècle, au moment où Durkheim développe ses positions sur l'école, celle-ci, pour une grande part, est en effet une école encore rurale ou paysanne. C'est donc dans ce cadre précis qu'il faut essayer de saisir la portée et l'intérêt de l'hypothèse durkheimienne. Il est, en d'autres termes, nécessaire de contextualiser son hypothèse de la reproduction si on veut en évaluer la fécondité, en replaçant sa genèse dans la conjoncture démographique, sociale et politico-idéologique particulière de la fin du

XIX^e siècle, et en la confrontant avec l'état des rapports entre l'école et la paysannerie à ce moment de l'histoire.

On verra alors que les propositions de Durkheim concernant l'école et la pédagogie (ce qu'il appelle les « principes » de la morale scolaire), vont d'avantage dans le sens d'un bouleversement de la catégorie sociale des paysans (même si, par ailleurs, elle est tout à fait absente, en tant que telle, de son œuvre) que de la simple reproduction des conditions de l'existence de la société. On verra aussi ce que peut signifier ce que Durkheim nomme le « sentiment public » et le rôle qu'il peut jouer dans ce processus.

LE CONTEXTE : LE RENVERSEMENT D'UNE HÉGÉMONIE

Le contexte de l'affirmation, par Durkheim, du rôle reproducteur de l'éducation, était, au tournant du siècle, celui d'un renversement démographique qui voit la paysannerie perdre son hégémonie : elle ne représente plus, en 1900, que moins de la moitié de la population active. Ce déclin a touché dès le début du XIX^e siècle la catégorie des ouvriers agricoles. Celle des agriculteurs exploitants, qui croît légèrement pendant la deuxième moitié du siècle, amorce en 1900 un mouvement de déclin continu et irréversible. Bientôt, le secteur de l'agriculture ne représente plus guère que 40% des activités en France, passant en dessous des activités cumulées des activités industrielles et de service. Ce tournant marque, en France, le déclin irrépressible et irréversible de la catégorie des paysans.

Le contexte historique de la reproduction, était donc, à l'époque de Durkheim, celui de ce renversement et de cette perte d'hégémonie de la paysannerie, encore nombreuse pourtant et représentée par des forces la plupart du temps conservatrices. C'est aussi celui des bouleversements politiques qui amènent la III^e République au pouvoir, de la richesse économique qui caractérise la France des années 1870-1880 et de l'idéologie républicaine et démocratique, soutenue par les progrès techniques dans les campagnes, qui va bientôt s'étendre sur toute cette conjoncture historique.

Ce sont enfin des facteurs très extérieurs à la paysannerie et dont elle subit le contrecoup : l'état du marché (national, voire mondial) et l'évolution de la ville : « C'est la ville qui consomme les produits de

la terre et qui en diversifie les provenances ; c'est la ville qui produit, de plus en plus, et dont la production (de tissus par exemple) achève de ruiner l'industrie rurale ; c'est la ville enfin et surtout qui grandit, offre des emplois dans ses usines et ses bureaux et y appelle les enfants de la campagne » (Aguilhon, 1980, t. 3, p. 471).

Durkheim ne s'y trompe pas : il désigne la différence entre l'habitat en ville et l'habitat à la campagne comme un des facteurs principaux de différenciation de l'éducation des jeunes générations (Durkheim, 1989, p. 48). Il caractérise d'ailleurs les milieux et la vie des villes comme beaucoup plus favorables à la vie et à l'épanouissement intellectuels : c'est là qu'on trouve la plus grande densité et la plus grande intensité d'interactions, d'échanges entre les consciences, favorables à la « mobilité de l'esprit » et à la novation (Durkheim, 1991, p. 165 et p. 256). On ne peut pas évaluer la connaissance qu'il avait de la situation scolaire des campagnes au détour du siècle, mais on peut penser que les rapports étroits qu'il entretenait avec quelques haut fonctionnaires du ministère de l'Instruction lui permettaient d'en juger des principaux aspects.

QUELLE EST CETTE SITUATION ?

Antoine Prost (1979, p. 97) propose une périodisation pour la décrire et distingue une première phase, qui voit se multiplier les écoles sous l'effet de la loi Guizot (1833) obligeant toute commune de plus de 500 habitants à construire et à entretenir une école. En 1863, seules 818 communes (sur quelque 37 000) ne possèdent pas encore d'école. Ces chiffres, qui montrent que la généralisation de la scolarisation est quasiment acquise avant les lois de Jules Ferry, dissimulent toutefois une résistance forte à cette scolarisation, et qui ne prendra pas fin avec l'obligation et la gratuité de l'école.

On sait les réticences politico-idéologiques et les freins économiques qui existent en milieu ouvrier, analysés par Jean-Pierre Terrail (1984). Les familles ouvrières n'ont pas les moyens économiques de la scolarité de leurs enfants, d'autant que ces bouches à nourrir doivent apporter un revenu nécessaire à leur survie. Mais surtout, les réticences sont grandes devant cette institution qui apparaît à tous comme une émanation de la bourgeoisie et servant uniquement ses intérêts. Il y faudra à la fois l'impasse des écoles ouvrières, les possibilités d'alliance avec les

instituteurs, les discours de Jaurès sur la nécessité de faire de l'école un débat pour toute la nation, et enfin l'ouverture progressive des structures de la scolarisation, pour que les familles ouvrières modifient leur vision de l'école jusqu'à en faire un élément d'un projet de mobilité et de réussite sociale pour leurs enfants.

En milieu paysan, on trouve des ressorts assez semblables, fondés sur la question de la rentabilité de l'école ; mais s'y mêle de façon spécifique, un rapport particulier au savoir, qui va revêtir une importance décisive pour la suite. Ce rapport est contradictoire et il évolue très rapidement et très profondément. Il est contradictoire parce que l'école (tout comme la science ou ce qu'ils en connaissent) est assez fascinante : les paysans en perçoivent obscurément l'utilité, voire les bénéfices qu'elle pourrait leur apporter ; mais ils sont encore loin d'être convaincus de son utilité sociale. Pendant une longue période, à la différence des enfants des habitants du bourg, la fréquentation scolaire sera très irrégulière, y compris après les lois de Jules Ferry. Les relevés précis effectués par Roger Thabault (1982) à Mazières-en-Gâtine montrent que les agriculteurs n'envoient que très irrégulièrement leurs enfants à l'école, surtout au moment des tâches de production. Il n'y a pas là une simple question de rentabilité économique, puisque la richesse des parents joue très peu sur cette irrégularité. Il en va de ce que Thabault appelle leur « état d'esprit », où les préoccupations économiques entrent en jeu, sans être le fondement principal du rapport à la scolarisation de leurs enfants. « Pourquoi mon fils apprendrait-il à lire ? J'ai bien vécu sans ça ! » dit-on, ou bien « Nous avons mangé du pain sans savoir lire et écrire, nos enfants feront de même. Voyez un tel qui sait lire ; il est pourtant moins riche que nous qui ne savons pas ». Ces remarques, relevées par des inspecteurs de l'instruction, sont redoublées volontiers par les notables des campagnes : « Nous avons besoin de vigneron, et non pas de lecteurs » (propos cités par Prost, 1979, p. 98).

Le rapport à l'école va rapidement se transformer sous l'effet de plusieurs facteurs. Le premier est, sans conteste, l'accroissement des richesses et la prospérité matérielle qui atteint les campagnes, caractérisant la France des années 1860. Elle va être à l'origine d'une certaine modification des techniques culturelles, de l'augmentation des surfaces cultivées, et, dans le domaine scolaire, d'un traitement plus favorable des maîtres d'école, encore rétribués à l'époque par les autorités communales, et de mesures locales en faveur de l'école. À partir de

1870, si l'on en croit Roger Thabault, on assiste à un renversement, caractéristique de certaines époques, où l'école devient elle-même – certes pour une part modeste – le moteur de changements sociaux.

La sociologie de l'éducation – et Durkheim lui-même – nous ont habitués à considérer que c'est la société qui détermine les formes revêtues par l'éducation, surtout sous sa forme scolaire : c'est le sens de ce qu'avance Durkheim lorsqu'il affirme que l'éducation est « impliquée dans la structure de la société ». Il laisse également entendre que l'éducation peut faire davantage que reproduire la structure sociale, en soutenant sa thèse de la socialisation par ajout ou surajout de l'homme social à l'homme individuel. Mais cet homme social n'est-il pas identique à celui des générations précédentes ? Dans ce cas, on n'observerait qu'une reproduction à l'identique. Si un changement peut se produire, c'est par ce qu'il appelle « l'idéal d'homme » que chaque société et chaque époque élabore conjoncturellement, sans doute sous l'effet des bouleversements de la division du travail social, et qui porte à des bouleversements des savoirs enseignés et des représentations collectives concernant la morale sociale, l'action et l'éducation (1).

Ici, pour cette période particulière, l'école, par la force singulière que lui offrent des facteurs réunis de façon conjoncturelle, se présente comme une forme qui, à la campagne, tend à déterminer le cours des transformations sociales, par l'émergence d'un nouvel « idéal d'homme » impliquant des capacités nouvelles de vie en société, de coopération, typiques de la période d'industrialisation.

Les savoirs dispensés possèdent en effet une efficacité sociale propre en ce qu'ils poussent les agriculteurs, qui sont les plus réticents à l'école, à entrer dans des logiques d'action collective, en faisant passer au second plan l'individualisme, la méfiance et la jalousie. Roger Thabault explique ainsi la naissance et le développement de la coopérative de son village par la capacité nouvelle de bon nombre d'agriculteurs passés par l'école, de sortir de leur isolement et de leur routine, et de pratiquer les démarches élémentaires de la gestion et de la décision collectives. L'utilisation tournante des premières machines agricoles, autre exemple, s'inscrit également dans ce mouvement.

De plus, l'apprentissage de l'écriture va favoriser tous ceux qui en ont bénéficié, puisque l'écrit s'affirme, par la puissance des transformations cognitives et sociales qu'il véhicule, à la fois comme moyen

de communication et comme forme dominante des relations sociales (Lahire, 2000). Le service militaire met l'accent, pour les jeunes gens et les jeunes filles, sur la nécessité de pouvoir communiquer librement, sans avoir recours à un tiers pour exprimer ses sentiments. Et la maîtrise de la lecture et de l'écriture rend les débats politiques plus accessibles à ceux qui la possèdent.

Elle est aussi la clé indispensable pour l'accès à la multitude de petits emplois, publics ou privés, qui naissent dans les campagnes des tâches de comptabilité, de contrôle, d'entretien, de maintien de l'ordre, de diffusion du savoir. Or ceux-ci ne sont concevables que si des personnes jeunes sont aptes à les occuper. On peut même avancer, pour cette période particulière, que ces aptitudes, dont l'école est maîtresse d'œuvre, poussent à l'existence de ces emplois en rendant possible leur émergence.

Ainsi, la question, posée par Durkheim, de la reproduction par l'éducation, des conditions d'existence d'une société, se présente dans ces circonstances sociales, démographiques, historiques, où la paysannerie, en France, cesse d'être centrale et où s'affirment définitivement les formes de l'urbanisation et de l'industrialisation.

Il ne s'agit pas bien sûr, on l'a vu, d'un simple problème d'équilibre démographique de type quantitatif : l'exode rural, les transformations internes de la paysannerie et du monde rural, la mécanisation (et l'industrialisation naissante) de l'agriculture constituent les tendances lourdes de l'époque. L'école tend à devenir l'instance principale de socialisation des jeunes générations, et elle ressent de façon particulière et spécifique ces bouleversements qui la mettent en position d'œuvrer à la transformation des campagnes.

C'est à cette situation qu'on peut confronter la réflexion de Durkheim, quelques années à peine après la promulgation des lois de Jules Ferry, au moment où l'école se trouve au centre de multiples enjeux. On a pu voir ce qu'il en était, à la campagne, des enjeux économiques. Les enjeux politiques et idéologiques ne sont pas moindres, dans cette période où s'affrontent des intérêts considérables, où l'Église voit lui échapper définitivement l'emprise qu'elle pouvait avoir sur la formation des intelligences et des esprits, et où le modèle républicain de domination politique l'emporte sur le modèle « libéral » de l'époque. On sait que les lois de Jules Ferry ont donné lieu à des débats très tendus, qu'elles ont été votées par une courte majorité et que ces tensions reflètent bien (et

se retrouvent dans) les situations locales. Là, l'école et son maître peuvent se trouver dans une position d'extrême légitimité, portés par un grand enthousiasme et par le respect dû au savoir, dont ils ont une sorte de monopole. La position de « surqualification culturelle » dans laquelle ils se trouvent, selon Francine Muel (1977), renforce alors sans doute une domination sans partage. Ils gagneront peu à peu les agriculteurs à leur croyance dans la science et dans le progrès humain. Mais dans bien des communes rurales, le curé refuse de céder sa position d'éducateur des « âmes », voulant considérer l'instituteur comme une sorte d'adjoint laïc qui n'aurait jamais une position dominante dans le champ de la culture et du savoir. Cette redoutable concurrence accroîtra sans doute cette « proximité distante » aux agriculteurs, que la grande majorité des instituteurs entretiennent du fait de leur origine sociale étrangère à l'agriculture, et aux limites de leurs connaissances des techniques culturelles.

Sans le manifester nécessairement publiquement, explicitement et avec éclat, Durkheim prend parti, dans ses cours et par ses écrits, dans ces enjeux et ces débats qui touchent à l'école. L'apport de la sociologie durkheimienne et de son enseignement dans les Écoles normales auprès des futurs instituteurs sera d'ailleurs source, dans les années 1920, d'un débat très animé et d'une polémique assez violente, qui verront s'opposer les « durkheimiens » (Paul Lapie en particulier) aux tenants de contenus plus traditionnels (comme le Baron Gérard). La dispute n'a pas pour enjeu réel des aspects curriculaires précis de la formation des instituteurs (Geiger, 1979). Mais elle témoigne de tensions idéologiques fortes : l'enseignement de la sociologie durkheimienne, en d'autres termes, ne laisse pas indifférent et l'examen des principes de la morale pédagogique peut contribuer à expliquer ces tensions, au moins en partie, pour les populations rurales qui ici nous intéressent.

LES PRINCIPES DE LA MORALE ET LA PUISSANCE TRANSFORMATRICE DE L'ÉCOLE

En affirmant que le maître est, dans la classe, le représentant de la société et qu'il en possède de ce fait l'autorité morale, Durkheim affirme clairement que l'autorité ne procède que de l'action des hommes et non d'une quelconque puissance divine. Il fait aussi de l'instituteur une personne éminemment morale et

sociale tout à la fois, non seulement parce qu'il représente la société mais également parce qu'il incarne le savoir et le progrès. En donnant au maître ces caractéristiques, il affirme un modèle laïc de savoir et de vie sociale. Il n'est pas étonnant d'ailleurs que Durkheim ait soulevé la question du caractère sacré de la tâche d'enseignement : il souligne à maintes reprises la difficulté qu'éprouve l'enseignement laïc à trouver des valeurs morales vraiment différentes des valeurs religieuses qui ont servi de fondement à l'enseignement en France, depuis ses origines romaines et carolingiennes. À la fois William Pickering et Guy Vincent ont souligné ce trait de la pensée de Durkheim. Pour W. Pickering (1993), la morale scolaire de Durkheim n'est pas vraiment laïque et pour G. Vincent (1993), même si la dimension politique de l'enseignement semble, chez Durkheim, pouvoir servir de cadre pertinent pour comprendre l'évolution des institutions d'enseignement, on observe que la religion reste *in fine* le fondement de la morale pédagogique. Quoi qu'il en soit de ces lectures, on peut souligner que Durkheim voyait dans les Droits de l'homme le corps de valeurs pouvant fonder une morale sociale de l'individuation, non seulement à l'école, mais aussi dans l'ensemble de la société, le ciment idéologique pouvant homogénéiser et intégrer, là où l'individualisme « excessif » et l'anomie menacent la vie même des sociétés industrielles. Les trois principes que Durkheim exprime dans *L'éducation morale* (1992) sont emblématiques de ces positions. « L'esprit de discipline », « l'attachement aux groupes » et « l'autonomie de la volonté » indiquent assez clairement ce que Durkheim souhaitait pour l'école, mais aussi les effets sociaux qu'il en escomptait.

En mettant en avant l'« esprit de discipline », il affirme la nécessité de fixer des normes de conduite et de les faire respecter par les moyens spécifiques de l'école. Mais cette imposition, qui est le premier degré de la morale pédagogique, tourne le dos à tout recours à la violence physique : Durkheim est en effet totalement opposé à l'utilisation des châtiments corporels. La morale durkheimienne est humanisante, et non répressive. Toute discipline, pour lui comme pour Kant, signifie la conquête d'une liberté. C'est au sentiment de la liberté qu'il prépare, en plaçant cet « esprit de discipline », bien au-delà de la contrainte par violence, à l'origine de la morale scolaire. Durkheim s'inscrit ainsi en opposition avec l'ordre de la violence physique pratiquée fréquemment dans les campagnes (comme dans les villes), et qui continuera d'être pratiquée pendant longtemps. Bien plus que l'ordre, « l'esprit de discipline » vise la paix scolaire. En réalité, si régulation il doit y avoir, c'est

dans le double sens de la règle sociale de l'obéissance au maître en tant que norme contraignante de la vie collective et de la règle en tant que régularité de cette même vie sociale. Or, pour l'époque, la régularité scolaire s'inscrit dans les trois dimensions du temps, de l'espace et de l'exercice. Le calendrier et le simple emploi du temps scolaires affirment une temporalité spécifique, un cadre différent de celui du temps productif de la famille paysanne. Ils introduisent une régularité fixée selon des normes étrangères : le moment de la rentrée et de la sortie des classes, l'heure de cours, le temps de la récréation, celui des vacances, ne correspondent pas (ou plus) avec celui des travaux agricoles et des récoltes. C'est dans un lieu particulier, parfois éloigné, que chaque matin les enfants se rendent, lieu caractérisé par des normes à la fois disciplinaires, hygiénistes et pédagogiques. C'est le cadre spatial qui, par la matérialité de ses murs, de ses largeurs, de ses hauteurs, de ses portes, de ses fenêtres, du mobilier scolaire, tend à réguler la vie scolaire par la contrainte des corps et la régularité des mouvements, dans des espaces particuliers dépourvus de sens dans la vie paysanne. La leçon, enfin, rend régulier l'effort intellectuel en même temps qu'il lui donne la forme rationnelle de l'exercice. Avec cette dimension de la régulation cognitive, l'école achève d'enlever l'enfant à la famille paysanne ; là où le savoir est essentiellement empirique et où l'intuition et la routine l'emportent dans toute forme d'activité intellectuelle, l'école tout à la fois contraint et stimule l'intelligence par des savoirs dérivés de la science, au prix, souvent, du creusement du fossé entre parents et maîtres d'école. Elle pousse à l'intériorisation de la rationalité comme critère de l'action et de la régularité de l'effort comme critère de la réussite.

Autant dire que l'école se présente, à l'époque où Durkheim élabore les paradigmes de sa sociologie de l'éducation, comme une sorte de machine formatrice autant (si ce n'est plus) que reproductrice de la société paysanne. Bien plus, par l'ensemble des normes qu'elle met en œuvre, elle se trouve en contradiction avec les normes de la famille paysanne.

Le second principe, celui de « l'attachement au groupe », plonge profondément à la fois dans la vie sociale à l'école et dans la sociologie durkheimienne de l'éducation. Il désigne l'ensemble des interactions existant dans cette « petite société » qu'est la classe et fixe pour objectif la naissance d'une micro-conscience collective, patiemment élaborée grâce à l'action socialisatrice du maître. C'est dans ces interactions quotidiennes que les enfants apprennent peu

à peu à vivre ensemble et qu'ils éprouvent non seulement le plaisir de la vie collective, mais encore l'efficacité et la force qu'elle procure (2). Si l'on se replace dans la conjoncture des campagnes des années 1900, on voit combien ce second principe tranche avec l'individualisme et l'isolement des familles paysannes : ce que propose Durkheim, c'est que l'école devienne, pour leurs enfants, un lieu de rencontre et de vie collective. La socialisation, en d'autres termes, cesse de se faire, avec l'obligation scolaire, au sein d'une famille régie par les rapports économiques. Elle se réalise aussi dans un lieu dont les règles, anonymes et universelles, permettent aux enfants d'éprouver des rapports sociaux inconnus au sein des familles et de la société paysannes.

« L'autonomie de la volonté », troisième principe, constitue en quelque sorte le couronnement ou l'aboutissement de l'action pédagogique puisqu'il signifie l'épanouissement de l'action socialisatrice de l'école, au moment où l'élève possède la capacité de juger de sa propre éducation, de la justesse des principes qui ont présidé à cette éducation et de s'en faire à son tour à la fois le penseur, le défenseur et le propagandiste. C'est dire l'importance de ce principe puisqu'il se trouve au cœur même du processus de la reproduction des conditions d'existence de la société. Mais il ne vise pas une simple reproduction à l'identique, puisque, pour Durkheim, les principes et les normes d'éducation n'appartiennent pas à un groupe social (ou religieux) ou à un autre, mais à une collectivité dirigée par l'État, « organe de la pensée sociale » (Cardi, 1996). À l'évidence, ce principe d'autonomie de jugement de chacun rompt avec les multiples liens de dépendance qui caractérisaient la famille paysanne à la fin du XIX^e siècle. L'école est alors une instance d'émancipation opposée à la famille dont Durkheim dit qu'elle n'est que le lieu des « effusions sentimentales ».

Même si l'on doit souligner une certaine utopie des principes durkheimiens, il faut admettre que ces propositions se trouvent en position de rupture avec les pratiques et les rapports sociaux dominants dans les campagnes françaises de l'époque. Elles visent ni plus ni moins (mais cela était-il si clair que cela pour Durkheim ?) une transformation de la société rurale et l'entrée des rapports sociaux archaïques qui la caractérisaient dans le cadre démocratique de la République. Elles prennent acte de ce que l'école, en position de force, est en état de pouvoir marquer durablement la société française (mais cela relève-t-il du constat ou du combat ?), dont la paysannerie reste un groupe à la fois très influent et en perte de vitesse. Il semble,

en réalité, qu'elles expriment plutôt le mode de vie et de pensée propre à ce que sont, socialement et idéologiquement, les instituteurs, issus de milieux de la petite bourgeoisie citadine bien plus que rurale et paysanne.

Elles disent aussi un mode de vie où les oppositions d'intérêts et les conflits sociaux revêtent des formes sur lesquelles il faut s'arrêter un moment en examinant la façon dont Durkheim conçoit le rôle de l'éducation dans le cadre de la division du travail. C'est par la distinction entre l'éducation générale et les éducations spéciales, qu'il prend acte de cette division du travail, qui affecte la société française dans son ensemble et la société rurale qui nous intéresse particulièrement ici. On a déjà vu que la distinction rural/urbain constitue un des éléments différenciateurs de l'éducation. Les castes et les classes en constituent deux autres. L'originalité (ainsi que les limites évidentes) de la pensée de Durkheim sur ces réalités réside dans le fait que, pour lui – il est sur ce point diamétralement opposé à Marx –, les castes sont appelées à se transformer en classes et que ces dernières sont appelées à disparaître avec le développement de la division du travail social (Cardi, 1993). Dans cette optique, les « éducations spéciales », qui correspondent aux spécificités sociales et culturelles de chaque caste ou chaque classe, ne disparaissent pas pour autant. Elles correspondent alors davantage à ce que, dans les vœux de Durkheim, pourraient être les corporations (et les métiers), dont il souhaitait qu'elles constituent un des éléments fondamentaux de l'équilibre moral et social des sociétés modernes. Aux limites de sa réflexion sur les classes sociales, Durkheim ajoute donc une posture de prescription (le souhait de voir les corporations prendre une place fonctionnelle décisive dans la vie des sociétés démocratiques), concernant l'éducation, qui permet de mettre le doigt sur l'ambiguïté de cette sociologie de l'éducation. C'est qu'en effet, on voit bien que pour chaque problème abordé « en sociologue », comme le prescrit Durkheim, se mêle très souvent une posture de type pédagogique voire pédagogue qui, à chaque fois, recèle des parti-pris que l'analyse sociologique doit fuir, au terme même de la démarche et de la rigueur durkheimienne. C'est ainsi, sans doute, qu'il faut expliquer la plupart de ses propositions sur la morale à l'école, surtout lorsqu'elles touchent la société rurale de la fin du XIX^e siècle.

Mais il y a plus. Car si, par l'éducation, une société reproduit les conditions de sa propre existence, encore faut-il qu'existe, en dehors de l'école et de l'éducation, des mécanismes ou des structures assu-

rant la distribution des individus à des positions et dans des fonctions différentes dans la division du travail social. À l'époque de Durkheim, on a pu le voir, les transformations internes à la paysannerie et l'émergence de métiers et de fonctions nouveaux à la campagne, tandis que s'affirme l'importance de la ville, font que la question de cette distribution se pose avec une certaine acuité. Comment Durkheim y répond-il ?

L'APORIE DU « SENTIMENT PUBLIC »

On trouve dans *Le suicide* des éléments de réponse en forme d'aporie, comme souvent chez Durkheim. On y lit, par exemple, dans le chapitre consacré au suicide anémique qu'« il ne servirait à rien que chacun considérât comme juste la hiérarchie des fonctions telle qu'elle est dressée par l'opinion publique, si, en même temps, on ne considérait pas également juste la façon dont ces fonctions se recrutent » (Durkheim, 1990, p. 277) ; et Durkheim fait correspondre cette justice de la hiérarchie des fonctions à la satisfaction du niveau moyen des besoins de chacun (3). Tout individu qui n'éprouve pas cette satisfaction, en fonction de ce qu'il ressent comme étant ses besoins légitimes, ressent comme injuste cette frustration. Ce niveau moyen de besoins, bien loin d'être une simple donnée individuelle est affaire de régulation sociale, sous la forme de ce que Durkheim appelle le « sentiment public », dont il ne donne aucune définition, ni aucune référence, ni aucun lien avec d'autres éléments de sa réflexion. Tout se passe comme si on avait là un élément d'évidence, qu'on peut tout juste assimiler à l'opinion qui, chez Durkheim, fonde l'autorité, notion omniprésente dans son œuvre, et fondement de l'ordre social en dernière analyse.

La poursuite du raisonnement de Durkheim permet toutefois de sortir, au moins en partie, de l'aporie du « sentiment public », lorsqu'il affirme que ce sentiment n'est pas suffisant pour assurer la distribution des individus dans les positions de la division du travail social : « Il faut qu'une autre réglementation, plus précise, fixe la manière dont les différentes conditions doivent être ouvertes aux particuliers ». Là, Durkheim se fait beaucoup plus explicite, en montrant l'évolution historique de cette réglementation qui « varie selon les temps et lieux ». Il distingue ainsi les périodes lointaines, où la naissance était le principe presque exclusif de la classification sociale », désignant ainsi l'héritage comme la source même de la légitimité

(fût-elle injuste) de la distribution des fonctions, le fondement du « sentiment public ». Pour l'époque qu'il traverse, Durkheim affirme une double source de légitimité : la fortune héréditaire et le mérite. Mais il fait aussitôt remarquer que cette double origine paraît contradictoire à certains, qui aspirent à ce que l'héritage par la situation économique disparaisse. Alors, « il y aura toujours une hérédité qui subsistera, celle des dons naturels ». La compétition et la façon dont les fonctions se recrutent seront alors considérées spontanément comme justes. Mais une morale forte sera alors nécessaire pour faire accepter aux plus méritants « un traitement simplement égal à celui des médiocres et des impuissants ». C'est donc à la contrainte et à un changement de morale sociale que Durkheim appelle, dans une nouvelle et future conjoncture, où les métiers et les fonctions ne seraient plus des fonctions et des métiers à héritage, où des mécanismes produiraient à la fois une distribution des fonctions et une morale pouvant la soutenir en l'affirmant comme juste.

D'une certaine façon, la société française, au tournant du siècle, est bien celle dont parle Durkheim, une société où l'hérédité économique marque tous les mécanismes de reproduction « de la société par elle-même ». Mais elle est aussi une société où la mobilité sociale commence à bouleverser les milieux paysans et les rapports entre campagnes et villes, et où l'héritage de la situation économique va diminuer en importance et se faire de moins en moins fréquent avec le développement du salariat, au profit du principe du mérite et des « dons naturels ».

Un ouvrage récent (Lenoir, 2003) apporte sur ce point un éclairage intéressant : en distinguant le familialisme d'Église et le familialisme d'État, Rémi Lenoir fait apparaître une opposition entre deux modes de reproduction sociale, dont l'un tend à supplanter l'autre au tournant du XIX^e siècle. Le familialisme d'Église, appuyé sur les associations catholiques, prône la famille nombreuse et l'héritage comme mode de succession. Le familialisme d'État, au contraire, fondé sur le scientisme et le rationalisme, est d'inspiration laïque et préconise le mérite et la compétence scolairement reconnue comme principes de reproduction sociale.

Mais il reste tout à fait surprenant que Durkheim lui-même ait accepté aussi facilement cette naturalisation des « dons » alors que toute son œuvre est construite contre cette naturalisation spontanée, par le sens commun, de bon nombre de faits sociaux. Il est vrai que l'école ne laissait voir que peu de choses, à l'époque, du caractère éminemment social des

inégalités de « dons », ni même de la division entre l'école communale et l'enseignement élitiste (bien plus que méritocratique) des lycées de l'enseignement secondaire, lui-même très réduit en nombre d'élèves et d'établissements. Il est vraisemblable également que ce conflit entre deux formes de familialisme, dans lequel Durkheim prend parti, au nom de la justice, pour la reproduction par le mérite et l'École, l'ait d'une certaine façon empêché de voir ce que le mérite scolaire pouvait cacher du point de vue des inégalités sociales.

Dans les campagnes, l'hérédité économique continuera longtemps d'être le ressort de la reproduction et de la mobilité sociale. Elle se double, on le sait aujourd'hui, de la transmission héréditaire de savoirs particuliers (Jacques-Jouvenot, 1997). L'école, la diffusion de savoirs nouveaux, la formation à de nouvelles pratiques, entrent maintenant dans des rapports de plus en plus complexes, souvent contradictoires, qui posent d'autres problèmes.

CONCLUSION

Durkheim, en tout cas, a esquissé les lignes d'un débat sur la reproduction et ses processus. Ceux-ci se déploient sur plusieurs niveaux.

Au niveau symbolique, l'inculcation de normes morales et sociales répond à un certain « idéal d'homme » et assure à la fois la possibilité de la vie en commun et la perpétuation des formes de la « cause commune ». On a pu voir que la reproduction, par l'éducation, des conditions d'existence d'une société ne rentre pas nécessairement en contradiction avec les changements qui, en France, affectent les milieux agricoles et ruraux au début du siècle, où semble émerger un « idéal d'homme » générateur de normes morales et sociales nouvelles. Là, l'éducation contribue à renouveler les formes de la société, par réalisation d'un nouvel idéal pédagogique.

Au niveau social, la distribution des individus à des places et des fonctions définies par la division du travail, obéit dans la conjoncture que nous avons étudiée, à une double opposition ; celle qui différencie l'éducation à la campagne et à la ville, et, pour la campagne, celle qui met en scène l'héritage économique (où le savoir semblait jouer un rôle à peu près nul) au regard de celle qui valorise les acquis de l'école (le mérite scolaire) au-delà de l'origine sociale, grâce aux « dons » naturels.

De la première, on a pu voir que les principes pédagogiques de Durkheim correspondent nettement à une mise en cause des traits caractéristiques de la famille paysanne au profit d'une incitation à une vie collective plus dense et plus intense, plus propice à l'individuation tout autant qu'à la coopération. Ces principes ne correspondent donc pas à une reproduction simple et linéaire, puisque ce sont des principes de changement : pour Durkheim, il est évident que l'école doit afficher dans son fonctionnement, ses règles, ses normes, des parti pris, des préférences pour un certain mode de vie, différent de celui qui dominait jusque là.

Pour examiner la seconde, Durkheim adopte un point de vue diachronique, en regardant le mouvement historique où les situations de transmission d'un patrimoine foncier vont peu à peu s'effacer devant les processus d'affirmation de « dons naturels » et au profit du mérite comme principe de classement social. « Car il y aura toujours une hérédité qui subsistera, c'est celle des dons naturels [...] Il faudra donc encore une discipline morale pour faire accepter de ceux que la nature a le moins favorisés la moindre situation qu'ils doivent au hasard de leur naissance » écrit-il dans *Le suicide* (Durkheim, 1990, p. 278-279). Et il n'y a guère que l'école qui puisse assurer force et légitimité à ce principe : elle est donc pour Durkheim une instance de production de ce principe. En est-elle pour autant une instance de reproduction ?

Oui sans doute si, reprenant à la lettre la proposition de Durkheim (il s'agit de reproduire les *conditions d'existence* de la société), on affirme qu'elle suit le mouvement général du changement social, qu'elle ne le contredit pas. Mais on peut dire davantage. Car, comme on l'a vu pour la conjoncture étudiée, elle peut l'encourager ou l'accompagner et même le précéder voire même le *provoquer* dans une certaine – et faible – mesure. Dans ce tournant du siècle, l'école semble, pour Durkheim, parée de cette qualité de pouvoir remplacer l'héritage économique par l'héritage des dons et de se trouver en position de délivrer les jeunes générations de la fatalité de la naissance. Mais il y met une condition : il faut pour cela que la lutte soit égale, que n'y interviennent pas des « facteurs extérieurs » qui seraient générateurs d'« injustes inégalités sociales ». Est-ce à l'« égalité des chances » que pense Durkheim ? Charles-Henri Cuin fait très justement remarquer que l'égalité des chances constitue une problématique non durkheimienne (Cuin, 1987), car c'est plutôt la justice qui le préoccupe : elle règne là où il y a reconnaissance collective de la légitimité d'une position sociale, de la tâche assumée et de la

rémunération reçue. Elle règne aussi lorsque les individus sentent au dessus d'eux une force qui les conduit à accepter les limites de leurs « désirs » et de leur position dans la division du travail. Cette reconnaissance et cette acceptation ne sont pas seulement (et certainement pas prioritairement) le fait de l'école seule, mais elle contribue à l'affirmer par la reconnaissance (par l'objectivation dirait-on aujourd'hui) du mérite scolaire des jeunes générations.

L'école se présente donc comme une instance où l'on apprend à vivre ensemble et à limiter ses désirs, mais aussi comme une institution où l'on apprend que la position sociale est affaire de mérite et de dons naturels et non d'héritage économique. Par l'école, l'enfant se socialise au sein d'une « petite société », homologue de la grande, mouvement par lequel il apprend qu'une place dans la division du travail est le résultat d'un effort et non l'effet mécanique et injuste du hasard de la naissance.

Avec l'école, en d'autres termes, il s'agit bien de reproduction, mais le mot, pourrait-on dire, possède deux sens : il s'agit de la reconduction à l'identique, d'une génération à l'autre, de la structure sociale et de la condition des individus dans le cas des sociétés de castes et de classes. Mais s'agissant de la société française – et nous l'avons vu, de la paysannerie, même si Durkheim le fait pour ainsi dire « à l'aveugle » – c'est plutôt au renouvellement qu'il pense. Les classes, pour lui, reculent avec la division croissante du travail et laissent place à des situations où le mérite et les dons naturels vont devenir des principes socialement reconnus de classement des individus,

et où la structure sociale, dans laquelle est impliquée l'éducation, peut connaître des changements décisifs. Il faut souligner de ce point de vue combien, dans la définition que donne Durkheim de l'éducation – « 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 » (Durkheim, 1989, p. 51), les deux termes de la définition sont d'égale importance : la société politique tout autant que le milieu spécial réclame une éducation en adéquation avec ce qu'elle est à un moment donné de son développement, tâche morale et politique tout autant qu'économique.

Pour l'époque et la catégorie sociale qui nous ont intéressées ici, on a pu apercevoir que les principes moraux affirmés par Durkheim et la puissance de l'école, vont indéniablement dans le sens d'un renouvellement des formes de la société française et dans celui d'un changement des principes de légitimité du classement des individus. Ils vont également dans le sens d'une progression du savoir et des idéaux républicains à la campagne, dans ces milieux paysans qui, au tournant du siècle, apparaissent à la fois comme parmi les plus réticents à l'école et les plus opposés aux valeurs de la République.

François Cardi
francois.cardi@socio.univ-evry.fr
Université d'Évry
Centre Pierre Naville

NOTES

(1) Cf. *L'évolution pédagogique en France* (1969), où Durkheim met en œuvre l'ensemble de ses conceptions sur les liens entre l'évolution de la société et les formes prises par l'éducation et l'école en France depuis l'époque de l'Église primitive. On y observera en particulier la force que prête Durkheim aux faits politiques et aux valeurs morales dans ces transformations.

(2) Dans *Durkheim et l'éducation* (1994), J.-C. Filloux fait de Durkheim le premier psychosociologue de l'histoire de la discipline.

(3) On retrouve assez curieusement l'idée d'une étude rationnelle des besoins légitimes chez Alfred Sauvy lorsqu'il expose les fondements de la nécessité de la planification.

BIBLIOGRAPHIE

AGULHON M. (1980). « Les transformations du monde paysan ». In G. Duby & A. Wallon (dir.), *Histoire de la France rurale : 3. Apogée et crise de la civilisation paysanne : 1789-1914*. Paris : Éd. du Seuil, p. 469-501.

CARDI F. (1993). « Éducation, classes sociales et lien social chez Durkheim ». In F. Cardi & J. Plantier (éd.), *Durkheim, sociologue de l'éducation : actes des journées d'études*

organisées par l'INRP, l'université Lumière-Lyon 2 et l'université de Haute-Bretagne – Rennes 2 : 15 & 16 octobre 1992. Paris : INRP ; L'Harmattan, p. 35-43.

CARDI F. (1996). « Durkheim, l'éducation et le politique ». *Le Télémaque*, n° 12, p. 95-101.

QUIN C.-H. (1987). « Durkheim et la mobilité sociale ». *Revue française de sociologie*, vol. 28, n° 1, p. 43-65.

- DURKHEIM É. (1989). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- DURKHEIM É. (1990). *Le suicide*. Paris : PUF.
- DURKHEIM É. (1991). *De la division du travail social*. Paris : PUF.
- DURKHEIM É. (1992). *L'éducation morale*. Paris : PUF.
- FILLOUX J.-C. (1994). *Durkheim et l'éducation*. Paris : PUF.
- GEIGER R. (1979). « La sociologie dans les écoles normales primaires : histoire d'une controverse ». *Revue française de sociologie*, vol. 20, n° 1, p. 257-267.
- JACQUES-JOUVENOT D. (1997). *Choix du successeur et transmission patrimoniale*. Paris : L'Harmattan.
- LAHIRE B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LENOIR R. (2003). *Généalogie de la morale familiale*. Paris : Éd. du Seuil.
- MUEL F. (1977). « Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 17-18, p. 37-61.
- PICKERING W. (1993). « La morale laïque de Durkheim était-elle vraiment laïque ? ». In F. Cardi & J. Plantier (éd.), *Durkheim sociologue de l'éducation : actes des journées d'études organisées par l'INRP, l'université Lumière-Lyon 2 et l'université de Haute-Bretagne-Rennes 2 : 15 & 16 octobre 1992*. Paris : INRP ; L'Harmattan, p. 101-110.
- PROST A. (1979). *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*. Paris : A. Colin.
- TERRAIL J.-P. (1984). « Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980) ». *Revue française de sociologie*, vol. 25, n° 3, p. 421-436.
- THABAULT R. (1982). *Mon village : ses hommes, ses routes, son école*. Paris : Éd. de la Fondation nationale des sciences politiques.
- VINCENT G. (1993). « Le pédagogique et le politique : réflexions sur quelques textes de Durkheim ». In F. Cardi & J. Plantier (éd.), *Durkheim sociologue de l'éducation : actes des journées d'études organisées par l'INRP, l'université Lumière-Lyon 2 et l'université de Haute-Bretagne-Rennes 2 : 15 & 16 octobre 1992*. Paris : INRP ; L'Harmattan, p. 3-14.