



HAL
open science

Une genèse durkheimienne de l'anthropologie de l'éducation

Olivier Marty

► **To cite this version:**

Olivier Marty. Une genèse durkheimienne de l'anthropologie de l'éducation. L'héritage de Durkheim pour l'éducation (100 ans après), Presses Universitaires de Rouen le Havre, 2022, Penser les valeurs en éducation et en formation, 979-10-240-1623-8. halshs-03778077

HAL Id: halshs-03778077

<https://shs.hal.science/halshs-03778077>

Submitted on 20 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

*L'héritage de Durkheim
pour l'éducation*

Cent ans après

Sous la direction de Marie-Louise MARTINEZ,
Isabelle HARLÉ et Laurent TRÉMEL

L'héritage de Durkheim pour l'éducation

Cent ans après

Collection « Penser les valeurs en éducation et en formation »,
dirigée par Marie-Louise Martinez

La collection a pour finalité de rassembler et de donner ainsi plus de visibilité à des publications issues de la recherche qui permettent de penser la valeur dans ses différentes dimensions et régimes de pratique, ainsi que dans ses diverses acceptions, correspondant aux différents systèmes et ordres symboliques qui la font vivre (logique, cognitif, sémantique, moral, éthique, juridique, politique, esthétique, professionnel, économique, financier, etc.) De tous côtés, notamment en philosophie, en sciences humaines et sociales et en économie, un travail critique et épistémologique d'envergure est entrepris pour déconstruire et clarifier la notion de valeur, et ainsi reconstruire la capacité de penser et de distinguer les valeurs. Un tel travail demande à être orchestré et appliqué à la réflexion sur les valeurs en éducation et en formation, c'est-à-dire au cœur de l'apprentissage du langage dans ses différents aspects textuels et symboliques. La philosophie de l'éducation, en lien avec les autres disciplines de l'éducation, a aujourd'hui un rôle particulier à assumer dans la discussion sur la définition des valeurs en éducation et en formation.

Comité scientifique

Thierry Ardouin, professeur, université de Rouen; Michel Fabre, professeur émérite, université de Nantes; Christiane Gohier, professeure, université du Québec à Montréal; Martine Janner-Raimondi, professeur, université de Paris 13; Pierre Kahn, professeur, université de Caen; Jean-Marc Lange, professeur, université de Montpellier 3; Marie-Louise Martinez, professeure émérite, université de Rouen; Didier Moreau, professeur, université de Paris 8; André Pachod, maître de conférences habilité à diriger des recherches, ESPÉ de Strasbourg; Eirick Prairat, professeur, université de Lorraine; André D. Robert, professeur, université de Lyon 2; Alain Trouvé, maître de conférences honoraire, université de Rouen

Déjà paru dans la collection :

Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme, Michel Fabre et Christiane Gohier (dir.), 2015.

La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation, André D. Robert et Bruno Garnier (dir.), 2015.

Bernard Gaillard, *Un bouc émissaire dans votre service ou votre famille. Comment agir ?*, 2017.

Éthique et éducation. Questions à Eirick Prairat, Henri Louis Go (dir.), 2018.

L'engagement éthique en éducation et en recherche, Martine Janner-Raimondi et Alain Trouvé (dir.), 2018.

Le religieux sans la religion. Vivre et éduquer sans absolu ? (1850-1950), Michel Fabre et Loïc Clavier (dir.), 2019.

Jean-Yves Seguy, *Des idées à la réforme. Jean Zay et l'expérience des classes d'orientation (1937-1939)*, 2019.

Renaud Hétier, *Cultiver l'attention et le care en éducation*, 2020.

Éducation et frontières, Michel Fabre et Anne-Claire Husser (dir.), 2020.

Céline Chauvigné, *La vie scolaire. Une histoire singulière au sein du système éducatif. La Revue de la vie scolaire (1960-2016)*, 2021.

L'héritage de Durkheim pour l'éducation

Cent ans après

Sous la direction de
Marie-Louise Martinez, Isabelle Harlé
et Laurent Trémel

PRESSES UNIVERSITAIRES DE ROUEN ET DU HAVRE

Avec le soutien du musée national de l'Éducation de Rouen.

*Tous droits de traduction, d'adaptation et de reproduction,
sous quelque forme que ce soit, réservés pour tous pays.*

Mise en pages : Hélène Mathorel

© Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2022
Place Émile-Blondel – 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex
purh.univ-rouen.fr
ISBN : 979-10-240-1623-8
ISSN : 2427-8491

Une genèse durkheimienne de l'anthropologie de l'éducation. Enquêter sur les faits éducatifs : organisations, métiers, secteurs

Olivier MARTY

L'anthropologie de l'éducation est instituée dans le monde occidental dans de hauts lieux académiques. Dans les pays anglophones, on la trouve à la Stanford School of Education, à la suite des travaux du couple Spindler depuis les années 1950, mais aussi à l'université d'Oxford avec la conférence annuelle d'*Ethnography and Education*. Chacun de ces centres dispose d'une revue : *Anthropology and Education Quarterly* et *Ethnography and Education*, recensées dans la liste des revues françaises de sciences de l'éducation (HCERES, 2016, section 70).

En France, comme le remarquent Marie-Louise Martinez et Jean-Louis Legrand dans leurs écrits respectifs dynamisant ce champ de recherche, l'institutionnalisation s'opère mais n'est pas aussi avancée. On compte des travaux épars qui s'appuient beaucoup sur la sociologie qualitative de l'éducation – et des dossiers dans des revues (notamment *Spirale*, *Tréma*). La méthode de l'enquête ethnographique est largement utilisée en sciences de l'éducation, mais aucune anthropologie à proprement parler n'a vu le jour sous forme d'œuvre d'auteur, de collection de livres ou de groupe d'écriture et de lecture régulier dans un périodique académique. Du côté de l'ethnologie généraliste, Patrick Boumard montre comment la société européenne d'ethnographie de l'éducation utilise la tradition comparatiste des sciences de l'éducation, qui est ainsi reprise et généralisée.

La prédominance anglo-saxonne dans le champ est paradoxale quand on sait l'influence de l'œuvre de Pierre Bourdieu outre-mer et, avant lui, l'importance des travaux sur l'éducation d'Émile Durkheim – dont l'anniversaire de la mort a été célébré en 2017 et qui est considéré comme un des pères de la sociologie comme de l'anthropologie.

L'apport d'Émile Durkheim à la sociologie de l'éducation a été travaillé régulièrement : par le sociologue Mohammed Cherkaoui en 1976, ou encore lors d'un colloque en Sorbonne de 1992 qui a eu un écho dans les sciences de l'éducation.

Quels sont les fondements français de l'anthropologie de l'éducation ? Durkheim permet-il d'en trouver le point de départ ? La continuité avec des auteurs majeurs du XX^e siècle donne-t-elle la possibilité de comprendre l'héritage de Durkheim dans les pratiques contemporaines d'anthropologie des organisations éducatives ?

Nous allons développer cette perspective par un retour aux textes et voir qu'il est possible de lire une partie de l'œuvre de Durkheim pour faire une genèse des méthodes et thématiques d'études de l'anthropologie de l'éducation actuelle. Nous montrerons le rapport initial quasi religieux de Durkheim à la philosophie, puis l'institution d'une science de l'éducation à vocation sociale pour enfin, au travers de l'anthropologie de Lévi-Strauss, comprendre l'influence sur la pratique de l'anthropologie des organisations éducatives moderne – telle que nous la décrivons dans notre travail d'habilitation.

Le point de départ philosophique : une vision de l'homme et de son éducation

Émile Durkheim est d'abord un normalien agrégé de philosophie. Il débute ainsi ses réflexions de sciences sociales sur l'éducation par des articles et des remarques sur la philosophie en tant que dispositif (le programme d'agrégation) et pratique d'enseignement (par une comparaison en entre la France et l'Allemagne). Mais la philosophie est alors plus qu'un fait éducatif à penser réflexivement : c'est aussi un point de départ qui l'aide à élaborer l'architecture de ses analyses.

La philosophie est ainsi pensée, dès cette époque, comme ayant la fonction (si ce n'est ayant la forme, élémentaire ou pas) d'une religion laïque et son enseignement comme le socle de « l'unité de la nation ». Durkheim écrit : « Nous voulons que la philosophie de nos écoles soit profondément morale et religieuse, qu'elle fasse pénétrer dans les esprits et dans les âmes les convictions qui font l'honnête homme et le bon citoyen » (D., 1895, p. 8). La philosophie est la matière éducative première qui assure l'unité du corps social. Si l'anthropologue contemporain Keck écrit que l'éducation est l'exemple privilégié par

Durkheim pour montrer l'action du social sur les individus (Keck, 2008), au sein de l'éducation, c'est l'éducation philosophique qui a la première fonction pour la moralisation de la personne.

En conséquence, « le professeur de philosophie devait se contenter de dégager de toutes les religions et de toutes les doctrines les propositions qui leur sont communes, qui sont l'objet d'un consentement universel, pour en faire un système impersonnel » (D., 1895, p. 9). Ainsi Durkheim ne se cantonne pas uniquement à la description des dispositifs, il se montre régulièrement prescripteur et interventionniste. Cela pour la politique éducative nationale en matière de programme d'agrégation ou encore de droits d'inscription dans les cursus universitaires (« c'est pourquoi il serait de toutes manières préférable que l'université exigeât de tous les étudiants une même somme fixe, et que, ce droit une fois acquitté, elle leur ouvrit les portes de tous ses cours et les laissât s'instruire à leur gré et suivant leurs besoins », D., 1887, p. 31), voire sur la fonction même des universités (« les universités de France doivent travailler à la formation de la conscience morale française »).

Sa position même de philosophe, intellectuel ou universitaire laïque, est donnée en tant qu'homme d'influence aidant à changer le cours de l'histoire : « C'est par le livre, la conférence, les œuvres d'éducation populaire que doit s'exercer notre action. Nous devons être, avant tout, des conseillers, des éducateurs. Nous sommes faits pour aider nos contemporains à se reconnaître dans leurs idées et dans leurs sentiments beaucoup plutôt que pour les gouverner » (D., 1904, p. 14). La réflexivité en philosophie et sur la philosophie débouche ainsi sur une action sur son époque et ses contemporains par le verbe et par la science.

Durkheim, philosophe éducateur, va œuvrer en distinguant la pédagogie, domaine de la philosophie qu'il va remettre sur le métier (en étudiant Rousseau, D., 1918), de l'éducation dont il va s'efforcer de fonder la science. Il travaille sur les deux tableaux, et c'est là que se lit le passage d'une philosophie de la pédagogie à une sociologie de l'éducation, de la théorie des idées pratiques à une description des faits sociaux. Il écrit, en opposant les deux domaines avec clarté :

La pédagogie est quelque chose d'intermédiaire entre l'art et la science. Elle n'est pas l'art, car elle n'est pas un système de pratiques organisées, mais d'idées relatives à ces pratiques. Elle est un ensemble de théories. Par-là, elle se rapproche de la science. Seulement, tandis que les théories

scientifiques ont pour but unique d'exprimer le réel, les théories pédagogiques ont pour objet immédiat de guider la conduite. [...] Elle est une théorie pratique (1934, p. 8).

Avant l'épistémologie bourdieusienne, observation et action sont donc entremêlées mais distinctes en matière d'éducation.

Concernant la pédagogie, la « théorie pratique », Durkheim cite Rousseau de *L'Émile* : « En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre : il sera premièrement homme ; tout ce qu'un homme doit être » (1918, p. 8). Le pédagogue agit par ses « mains », il façonne l'enfant pour l'aider à devenir l'idéal éducatif que toute société se fait de l'homme – avant d'entrer dans les spécialisations fonctionnelles nécessaires à une organisation ou un organisme social évolué. Plus loin, il cite à nouveau Rousseau pour indiquer que « vous ne serez point maître de l'enfant si vous ne l'êtes de tout ce qui l'entoure » (*ibid.*, p. 25) : constructiviste avant le terme, il indique que toute leçon doit être tirée de l'expérience de l'enfant, et non d'une transmission verbale par trop artificielle. L'environnement est le média à contrôler pour guider son apprentissage expérientiel.

Cette influence du Rousseau pédagogue, philosophe de l'éducation, met ainsi la nature et la leçon de choses au premier rang. Le « bon sauvage », que Durkheim éducateur veut façonner, comme Rousseau, est une référence qui se prolongera dans l'anthropologie française jusque dans la leçon inaugurale de Claude Lévi-Strauss au Collège de France, où celui-ci rappellera ce que l'ethnologie française doit à Rousseau, notamment par l'intermédiaire d'Émile Durkheim. C'est une vision philosophique de l'homme et de son éducation qui est au fondement de l'anthropologie scientifique du xx^e siècle, quoique Durkheim soit plus attaché aux bonnes mœurs civilisatrices que Rousseau et que Lévi-Strauss qui valorise l'humanisme propre aux cultures exotiques, ce qui les différencie chacun.

Mais les techniques d'enseignement et la pédagogie ont une finalité autre pour Durkheim : il s'agit en effet de former les maîtres qui transmettent l'idéal éducatif en socialisant la jeune génération : « L'histoire de l'enseignement, au moins de l'enseignement national, est la première des propédeutiques à une culture pédagogique » (D., 1922, p. 28). Ainsi le fait social éducatif est perçu par un effort descriptif et réflexif, mais aussi avec l'intention de former une conscience

pédagogique utile. Et c'est par ce travail de sociologue, plus encore que de philosophe de l'éducation, qu'il va fonder la science de l'éducation – sur laquelle s'appuie l'anthropologie de l'éducation moderne.

La fondation de la science de l'éducation en Sorbonne : une mission socialisatrice

J.-C. Filloux rappelle que la chaire de Durkheim en Sorbonne « Sociologie et science de l'éducation » s'est institutionnalisée après ses efforts (débutés à Bordeaux) pour former les jeunes instituteurs des écoles primaires puis les candidats de l'École normale supérieure à l'agrégation (Filloux, 1994, p. 6). Ainsi, d'après Filloux, dans *L'éducation morale* (1934) Durkheim s'adresse aux maîtres de l'enseignement primaire; dans *L'évolution pédagogique en France* (1938) Durkheim s'adresse aux futurs enseignants du secondaire (*ibid.*, p. 37).

En leur montrant quelle a été l'histoire de la pédagogie et quelle est la nature de l'éducation, il leur donne une conscience qui leur permettra d'accomplir au mieux leur mission d'éducateur. Il pose ainsi comme définition : « 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 » (D., 1922, p. 9); « Il résulte de la définition qui précède que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération » (*ibid.*). Au-delà d'instruire l'élève à un idéal absolu de l'homme, il faut former des personnes adaptées aux mœurs de leur époque, et plus particulièrement encore à celles de leur groupe social et aux fonctions professionnelles qu'ils auront à y accomplir.

L'éducation ainsi relativisée et spécialisée s'appuie cependant sur des constantes : le sens du collectif, le respect de l'autorité de la règle et la discipline nécessaire pour la maîtrise de soi. Ainsi « la morale détermine, fixe, régularise les actions des hommes, elle suppose chez l'individu une certaine disposition à vivre une existence régulière, un certain goût de la régularité » (D., 1934, p. 30). Glissant d'une sociologie générale de l'éducation, toujours relative aux mœurs, à la psychologie de l'enfant et de l'étudiant (psychique qui n'est autre que le social intériorisé), il développe une idée de l'homme libre chère aux

républicains depuis la révolution française et influencé par le kantisme : « Être libre ce n'est pas faire ce qui plaît, c'est être maître de soi, c'est savoir agir par raison et faire son devoir » (D., 1922, p. 18).

L'évolution de Durkheim, depuis la philosophie, au travers de la pédagogie et donc de la psychologie, vers la sociologie, culmine avec ses écrits sur l'histoire des institutions éducatives qui nous semblent être le principal apport aux sciences de l'éducation modernes. Dans deux ouvrages majeurs, il décrit l'évolution pédagogique en France ainsi que celle de la vie intellectuelle à Paris, constituant ainsi une œuvre d'anthropologie historique de l'éducation.

Dans *La vie universitaire à Paris*, il montre les fonctions de l'institution, « l'université est, avant tout, un foyer de vie spéculative » (1918, p. 17-23 notamment) et passe en revue sa morphologie : gouvernance par le conseil et le recteur, démographie avec une augmentation du nombre de professeurs et d'étudiant (10 600 en 1885), obéissance aux pouvoirs publics par le comité ministériel (précurseur du CNU) qui valide les thèses, proportions de femmes, nombre d'associations étudiantes, grades, etc.

La description à grands traits de la vie universitaire passe aussi par des descriptions d'ethnographie de l'éducation : bâtiments et architecture de l'université, plaquettes donnant les intitulés de cours, dispositifs tels que les séminaires et conférences décrits par le menu. La finesse de la description va jusqu'au détail de la prise de notes en cours :

« La simplicité avec laquelle le professeur allemand fait son cours [...]. Le professeur lit deux fois et souvent plus chaque membre de phrase. Va-t-il trop vite ? Un frottement de pieds très significatif l'en avertit ; et, docile, il se reprend et articule avec plus de lenteur [...]. Ces mouvements alternés se font avec un merveilleux ensemble ; et vraiment quand il y a deux cents élèves dans la salle, le coup d'œil est assez curieux » (D., 1887, p. 11).

Ces descriptions sont constamment resituées par un travail d'historien sur les archives, pour faire, par exemple, la généalogie de la punition à l'école depuis le Moyen Âge en passant par la Renaissance : « Aussi la forme principale de la punition a-t-elle consisté, de tout temps, à mettre le coupable à l'index, à le tenir à distance, à faire le vide autour de lui, à le séparer des gens honnêtes » (1934, p. 123), tel un bouc émissaire sans que cela soit écrit. Piste tout autant foucaldienne, quoique hors de son contexte institutionnel, qui pourrait

servir de point de départ à des études modernes d'anthropologie de l'éducation (la construction antinomique du mérite scolaire dans l'appareil éducatif, par exemple).

L'évolution pédagogique en France, ouvrage plus long et plus détaillé, mieux écrit car reprenant un matériau travaillé par de nombreux cours, donne, en deux volumes et vingt-sept chapitres, une histoire du fait social éducatif hexagonal depuis les origines jusqu'au XIX^e siècle. L'évolution de l'enseignement secondaire est écrite depuis « l'Église primitive » (chapitres II et III), bien que cela puisse heurter les conceptions anthropologiques modernes sur l'éducation pré-institutionnelle : l'éducation par l'activité familiale ou dans le clan n'est pas abordée. Puis sont passés en revue l'apport des Carolingiens et la genèse de l'université autour de la figure d'Abélard à Paris. Son travail sur la forme historique de corporation est repris aujourd'hui par les littératures, de même que sa distinction des facultés (arts, médecine, droit), la mise en place des collèges et des grades. Durkheim accorde une place de choix à la Renaissance qui, fin d'une époque et début d'une autre, est le moment où les savoirs dialecticiens et théologiques sont remplacés par un humanisme rabelaisien, préfigurant le courant encyclopédique. Cette discontinuité ou rupture, propre à l'historiographie de l'époque, est encore vivace aujourd'hui, quoiqu'elle puisse être discutée avec la notion de « troisième humanisme » avancée par Lévi-Strauss dans *Anthropologie Structurale*, alors qu'il évoque les découvertes du nouveau monde et celles des cultures, voire civilisations, aux savoirs non universitaires (ce qui débouche aujourd'hui sur les ethnosciences et la valorisation des savoirs indigènes, proches de l'anthropologie des savoirs et de l'éducation).

Durkheim, anthropologue de l'éducation, montre dans son histoire la division du travail éducatif des institutions au fil du temps. Il s'attarde ensuite dans l'ouvrage (chapitres V, VI et VII du second tome), au rôle de la compagnie de Jésus, ou des jésuites, dans le prolongement de la culture humaniste.

Les langues anciennes y sont reprises et semblent la norme pour une époque qui va préfigurer en partie la Révolution française et les écoles (centrales, normales, etc.). Leurs étudiants, préparés par la phase humaniste, sont alors mis au service des grands besoins de l'État républicain naissant : les écoles professionnelles servent l'industrie et l'administration d'État. Ce, alors que nous avons vu (voir *supra*) que

Durkheim définissait l'université comme « foyer de vie spéculative » – mais est-ce encore vrai pour notre siècle de la professionnalisation, existe-t-il une typologie des universités françaises qui suivrait celle des lycées généraux, techniques et professionnels ?

Étapes d'une anthropologie de l'éducation : les terrains organisationnels

Émile Durkheim, philosophe éducateur avant d'être fondateur de la sociologie, anticipe l'anthropologie de l'éducation moderne et ouvre plusieurs pistes de recherche dans ses ouvrages, que nous nous sommes efforcés de présenter pour en évaluer la fécondité, relativisée par les contingences de notre propre siècle.

Son influence sur l'anthropologie passe par le caractère total de l'analyse humaine : « Il attribue, à côté de l'histoire et de la sociologie, une large place à la psychologie de l'enfant et à la psychologie sociale ou collective » (Filloux, 1994, p. 52). Marcel Mauss, comme le décrit Claude Lévi-Strauss, reprendra cette approche par le « fait social total » : « La notion de fait total est en relation directe avec le double souci [...] de relier le social et l'individuel d'une part ; le physique (ou physiologique) et le psychique de l'autre » (Lévi-Strauss, 1968, p. 23). L'observateur observant, avec ses états d'âme, est lui-même partie intégrante de l'observation. Aussi le savant doit-il présenter sa condition d'observateur dans les conditions d'observation pour mieux appréhender l'observé, individu pris dans le collectif, lui aussi avec son psychique, ou social intériorisé. C'est bien ce que fait Émile Durkheim lorsqu'il décrit le système d'enseignement de la philosophie en Allemagne : il le resitue sans cesse en évoquant son point de vue de français – anticipant par là les règles épistémologiques de l'éducation comparée. La totalité humaine ou anthropologique passe enfin par le sens du détail que nous avons mentionné dans la description des cours. Aujourd'hui, un ethnologue de l'éducation comme P. Erny met en exergue d'un de ses livres majeurs une définition durkheimienne de la pédagogie pour ensuite écrire que l'ethnologie « a pour principal mérite d'attirer l'intérêt sur une foule d'aspects non formels, faiblement institutionnalisés, auxquels l'observateur n'est pas toujours attentif » (Erny, 2000, p. 9), c'est-à-dire les signaux faibles éducatifs.

En Allemagne contemporaine, l'anthropologue de la pédagogie C. Wulf (2003), développe le concept de rite qui peut être rapproché de la cérémonie d'initiation éducative reprise à Durkheim. Ainsi Durkheim écrit que l'éducation « a eu pour effet de créer dans l'homme un être nouveau » (D., 1922, p. 37) : elle transforme la personne pour la faire devenir autre, car il y a un avant et un après la relation éducative (une nouvelle forme est épousée, par exemple un métier est intériorisé sous forme d'art) et, l'on peut lire chez Wulf que les rituels « créent des réalités sociales, les interprètent, les maintiennent et les modifient » (2003). Ici aussi, le rituel éducatif initie une nouvelle identité, ou la modifie avec suffisamment de profondeur pour que l'on puisse évoquer une altérité, un passage statutaire.

Cet homme total et ritualisé aux fondements de l'anthropologie de l'éducation nous amène à la question du terrain pour saisir ces réalités. On sait que Durkheim, homme d'archives et de textes, donne à la notion d'institution une définition très large comme « toutes les croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité » (Keck, 2008, p. 43). Il ouvre le concept d'institution à l'État, la famille, la propriété, le contrat, la peine, la responsabilité, le mariage, le crédit, le langage, le sacrifice... L'institution est ce qui persiste dans le temps, elle a la capacité de durer car les individus croient en elle. Cela fait dire à J.-C. Filloux que « L'intérêt "pédagogique" de Durkheim s'est essentiellement porté sur l'éducation telle qu'institutionnalisée dans le cadre de ce qu'il appelle parfois la "machine" scolaire » (1994, p. 22). Les conceptions de Durkheim permettent de saisir pour la notion d'organisation éducative est préférable à celle d'institution. La « machine scolaire », fût-elle l'université de Paris depuis le Moyen Âge, est nécessairement éphémère et limitée. Ainsi doit-elle être étudiée comme une organisation, avec l'idée de questionner les processus de travail (au sens de la racine grecque *ergein*) : ceux qui la travaillent et ceux qui y travaillent, avec les ajustements et les évolutions qui les amènent à faire corps au fil du temps.

Nous pensons, dans le cadre de cette définition, que l'anthropologie de l'éducation moderne doit explorer des terrains en organisations d'où extraire les données empiriques par approche ethnographique (le découpage juridique et l'insertion dans le terrain concernent alors un organisme de formation, une école, une académie, un ministère, une université, etc. avec une large place à l'observation directe comme l'a

effectué Durkheim en Allemagne). Ensuite, en reprenant le mouvement de généralisation lévi-straussien, le chercheur en ethnographie des organisations éducatives peut élargir son approche à un métier (celui d'élève, d'enseignant, d'administrateur, etc.) en regardant l'ensemble des outils, de la communauté qui les manipule et de l'expérience partagée qui est accumulée. L'étude d'un métier comme objet matériel, celle des gens du métier comme communauté et enfin celle de leur métier comme savoir-faire, vient après celle d'une organisation particulière, comme l'ethnologie prolonge l'ethnographie. Claude Lévi-Strauss écrit : « Ethnographie, ethnologie et anthropologie ne constituent pas trois disciplines différentes ou trois conceptions différentes des mêmes études. Ce sont en fait, trois étapes ou trois moments d'une même recherche, et la préférence pour tel ou tel de ces termes exprime seulement une attention prédominante tournée vers un type de recherche qui ne serait jamais exclusif des deux autres » (1958, p. 388). La vision anthropologique totale du fait éducatif (comme secteur d'activité) est alors le dernier stade de généralisation : basée sur l'organisation puis le métier, expérimentés ou lus, c'est un discours complexe sur l'humanité et son éducation.

Nous voyons ainsi dans ce chapitre comment Durkheim, partant de la philosophie sociale, fonde l'anthropologie de l'éducation moderne. Les hiérarchies de la discipline, développées par Lévi-Strauss, nous servent à construire une méthode qui s'appuie sur ces fondements et permet de pratiquer une anthropologie des organisations éducatives.

Références bibliographiques

- ANDERSON-LEVITT K. (2006). Les divers courants en anthropologie de l'éducation. *Éducation et sociétés*, 17 (1), p. 7-27.
- BOUMARD P. (2007). La Société européenne d'ethnographie de l'éducation. *Ethnologie française*, 37 (4), p 689-697.
- CHERKAOUI M. (1976). Socialisation et conflit : les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim. *Revue française de sociologie*, 17 (2), p. 197-212.
- (1978). Système social et savoir scolaire. *Revue française de science politique*, 28 (2), p. 313-348.

- DURKHEIM É. (1887). La philosophie dans les universités allemandes. *Revue internationale de l'enseignement*, 13.
- (1895). L'enseignement de la philosophie et l'agrégation de philosophie. *Revue philosophique*, 39, p. 121-147.
- (1904). L'élite intellectuelle et la démocratie. *Revue Bleue*, 5 (1), p. 705-706.
- (1918a). *La vie universitaire à Paris*. Paris : Armand Colin.
- (1918b). « La pédagogie » de Rousseau. Plans de leçons. *Revue de métaphysique et de morale*, 26, p. 153-180.
- (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- (1934). *L'éducation morale* [1903]. Paris : Félix Alcan.
- (1938). *L'évolution pédagogique en France* [1904]. Paris : PUF.
- (1976). Rôle des universités dans l'éducation sociale du pays [1900]. *Revue française de sociologie*, 17 (2), p. 181-189.
- ERNY P. (2000). *Ethnologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- FILLOUX J.-C. (1994). *Durkheim et l'éducation*. Paris : PUF, « Pédagogues et pédagogies ».
- KECK F. et PLOUVIEZ M. (2008). *Le vocabulaire d'Émile Durkheim*. Paris : Ellipses.
- LEGRAND J.-L. (2003). Place de l'anthropologie dans les sciences de l'éducation en France. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 31, p. 5-17.
- LEVI-STRAUSS C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- (1968). Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss. M. Mauss. *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF, « Bibliothèque de sociologie contemporaine ».
- MARTINEZ-VERDIER M.-L. (2004). Approches(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis. *Tréma*, 23, p. 3-24.
- (2005). Approche(s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines. *Tréma*, 24, p. 1-24.

- MARTY O. et AMIRAULT R. (2020). *Condorcet. The Revolution of French Higher Education*. New York : Springer, « Springer Briefs on Key thinkers in Education ».
- (2019). *Enseignements à distance. Des arts savants, le génie d'un métier, l'instruction en valeurs : anthropologies d'une organisation éducative*. Berne : Peter Lang.
- MOSCONI N. (1994). Durkheim, sociologue de l'éducation. Journées d'étude. 15-16 octobre 1992. *Revue française de pédagogie*, 109, p. 149-151.
- SPINDLER G. et L. (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000: A Spindler Anthology*. East Sussex : Psychology Press, édition Kindle.
- WULF C. (2003). Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 31, p. 65-74.

Penser les valeurs en éducation et en formation

Collection dirigée par Marie-Louise MARTINEZ

L'héritage de Durkheim pour l'éducation

Cent ans après

Sous la direction de Marie-Louise Martinez, Isabelle Harlé
et Laurent Trémel

L'histoire de l'éducation dans ses médiations muséales, la philosophie, les sciences, la sociologie, et l'anthropologie de l'éducation concourent ici à montrer le cheminement d'un auteur, la portée de son œuvre où la question de l'éducation joue le fil blanc d'une unité et d'une cohérence sans faille.

Les auteurs questionnent la vie et les textes d'un penseur que tous croient connaître mais qui reste largement méconnu. Ils interrogent aussi la réception de l'œuvre, dans certaines de ses ruptures, ses controverses, ses renouvellements.

L'ouvrage construit en quatre temps veut épouser le mouvement chronologique du cheminement heuristique de Durkheim dans sa traversée des domaines disciplinaires. Quatre éclairages disciplinaires complémentaires ont été choisis pour mieux saisir la teneur de l'héritage, les engouements, les désaffections et les revirements auxquels sa réception a donné lieu, jusqu'à sa consistance et sa fécondité actuelles.

Ont contribué à ce volume : Delphine Campagnolle, Céline Chauvigné, Gilles Delesque, Sophie Devineau, Michel Fabre, Isabelle Harlé, Alain Kerlan, Marie-Louise Martinez, Olivier Marty, Frédéric Neyrat, Nicolas Sembel, Camille Tarot et Laurent Trémel.

PRESSES UNIVERSITAIRES DE ROUEN ET DU HAVRE

ISBN : 979-10-240-1623-8

ISSN : 2427-8491



9 791024 016238

23 €

