



REVUE INTERNATIONALE DE RECHERCHE EN COMMUNICATION, EDUCATION ET DEVELOPPEMENT (RIRCED)

**Revue annuelle, publiée par :
L'INSTITUT UNIVERSITAIRE PANAFRICAIN (IUP),**

Autorisation : Arrêté N° 2011 - 008/MESRS/CAB/DC/SGM/DPP/DEPES/SP

Modifiée par l'Arrêté N° 2013-044/MESRS/CAB/DC/SGM/DPP/DEPES/SP

Sous la direction du :

**Pr Gabriel C. BOKO &
Dr (MC) Innocent C. DATONDJI**



**Editions Africatex Médias,
01 BP 3950 Porto-Novo, Bénin.**

Vol 1, N°09 – NOVEMBRE 2019, ISSN 1840 - 6874

REVUE INTERNATIONALE DE RECHERCHE EN COMMUNICATION, EDUCATION ET DEVELOPPEMENT (RIRCED)

**Revue annuelle, publiée par :
L'INSTITUT UNIVERSITAIRE PANAFRICAIN (IUP),**

Autorisation : N° 2011 - 008/MESRS/CAB/DC/SGM/DPP/DEPES/SP

Modifiée par l'Arrêté N° 2013-044/MESRS/CAB/DC/SGM/DPP/DEPES/SP

Sites web : www.iup.edu.bj / www.iup-publication.bj

Sous la Direction du :

**Pr Gabriel C. BOKO &
Dr (MC) Innocent C. DATONDJI**

Vol 1, N°09 – Novembre 2019, ISSN 1840 - 6874



**Editions Africatex Médias,
01 BP 3950 Porto-Novo, Bénin.**

REVUE INTERNATIONALE DE RECHERCHE EN COMMUNICATION, EDUCATION ET DEVELOPPEMENT (RIRCED)

Copyright : IUP / Africatex média

- ❖ Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés pour tous les pays.
- ❖ *No part of this journal may be reproduced in any form, by print, photo-print, microfilm or any other means, without written permission from the publisher.*

ISSN 1840 – 6874

**Bibliothèque Nationale,
Porto-Novo, République du Bénin.**

Impression

**Imprimerie Les Cinq Talents Sarl,
03 BP 3689, Cotonou République du Bénin
Tél. (+229) 21 05 33 16 / 97 98 19 23.**



**Editions Africatex Médias,
01 BP 3950 Porto-Novo, Bénin.
Novembre 2019**

RIRCED

**REVUE INTERNATIONALE DE
RECHERCHE EN COMMUNICATION,
EDUCATION ET DEVELOPPEMENT**

Vol. 1, N° 09, Novembre 2019, ISSN 1840 – 6874

COMITE DE REDACTION

➤ Directeur de Publication :

Pr Gabriel C. BOKO,

Professeur Titulaire des Universités (CAMES), Institut
de Psychologie et de Sciences de l'Education, Faculté
des Sciences Humaines et Sociales (FASHS),
Université d'Abomey-Calavi, Bénin.

➤ Rédacteur en Chef :

Dr (MC) Innocent C. DATONDJI,

Maître de Conférences des Universités (CAMES),
Département d'Anglais, Faculté des Lettres, Langues,
Arts et Communication (FLLAC), Université
d'Abomey- Calavi, Bénin.

➤ Rédacteur en Chef Adjoint :

Dr Viviane A. J. AHOUNOU HOUNHANOU,

Maître-Assistant de Langue et Didactique Anglaises,
Ecole Normale Supérieure (ENS) de Porto-Novo,
Université d'Abomey- Calavi, Bénin.

- Secrétaire à la rédaction :

Dr Elie YEBOU,

Maître-Assistant des Sciences du Langage et de la Communication, Faculté des Lettres, Langues, Arts et Communication (FLLAC), Université d'Abomey-Calavi, Bénin.

- Secrétaire Adjoint à la rédaction :

Dr Théophile G. KODJO SONOU,

Maître-Assistant de Langue et Didactique Anglaises des Universités (CAMES), Traducteur et Interprète, Administrateur de l'Education et des Collectivités Locales, Consultant en Communication et Relations Internationales, Président Fondateur de l'Institut Universitaire Panafricain (IUP), Porto-Novo, Bénin.

COMITE SCIENTIFIQUE DE LECTURE

Président:

Pr Médard Dominique BADA

Professeur Titulaire des Universités (CAMES),
Département des Sciences du Langage et de la
Communication, Faculté des Lettres, Langues, Arts et
Communication, Université d'Abomey- Calavi, Bénin.

Membres :

Pr Alaba A. AGAGU,

Professeur Titulaire des Universités (Anglophones),
Département des Sciences Politiques et de Relations
Internationales, Ekiti State University, Ado-Ekiti, Ekiti
State, Nigeria.

Pr Akanni Mamoud IGUE,

Professeur Titulaire des Universités (CAMES),
Département des Sciences du Langage et de la
Communication, Faculté des Lettres, Langues, Arts et
Communication (FLLAC), Université d'Abomey-
Calavi, Bénin.

Pr Augustin A. AINAMON

Professeur Titulaire des Universités (CAMES),
Département d'Anglais, Faculté des Lettres, Langues,
Arts et Communication (FLLAC), Université
d'Abomey- Calavi, Bénin.

Pr Ambroise C. MEDEGAN

Professeur Titulaire des Universités (CAMES),
Département d'Anglais, Faculté des Lettres, Langues,
Arts et Communication (FLLAC), Université
d'Abomey- Calavi, Bénin.

Pr Essowe K. ESSIZEWA,

Professeur Titulaire des Universités (CAMES),
Département d'Anglais, Faculté des Lettres, Arts et
Sciences Humaines, Université de Lomé, Togo.

Pr Cyriaque AHODEKON

Professeur Titulaire des Universités (CAMES), Institut
National de la Jeunesse de l'Education Physique et du
Sport (INJEPS), Université d'Abomey-Calavi, Bénin

Pr Laure C. ZANOU,

Professeur Titulaire des Universités (CAMES),
Département d'Anglais, Faculté des Lettres, Langues,
Arts et Communication (FLLAC), Université
d'Abomey- Calavi, Bénin.

CONTACTS

**Monsieur le Directeur de publication,
Revue Internationale de Recherche en Communication,
Education et Développement (RIRCED)
Institut Universitaire Panafricain (IUP),**

Place de l'Indépendance, Avakpa -Tokpa,
01 BP 3950, Porto – Novo, Rép. du Bénin ;
Tél. (+229) 97 29 65 11 / 65 68 00 98 / 95 13 12 84 /
99 09 53 80

Courriels : iup.benin@yahoo.com /
presidentsonou@yahoo.com

Sites web: www.iup-publication.bj / www.iup.edu.bj

LIGNE EDITORIALE ET DOMAINES DE RECHERCHE

1. LIGNE EDITORIALE

La Revue Internationale de Recherche en Communication, Education et Développement (RIRCED) est une revue scientifique internationale multilingue (français, anglais, allemand, espagnol, portugais et yoruba). Les textes sont sélectionnés par le comité de rédaction de la revue après avis favorable du comité scientifique de lecture en raison de leur originalité, des intérêts qu'ils présentent aux plans africain, international et de leur rigueur scientifique. Les articles à publier doivent respecter les normes éditoriales suivantes :

➤ La taille des articles

Volume : 18 à 20 pages ; interligne : 1,5 ; pas d'écriture : 12, Time New Roman.

➤ Ordre logique du texte

- Un TITRE en caractère d'imprimerie et en gras. Le titre ne doit pas être trop long ;
- Un Résumé en français qui ne doit pas dépasser 6 lignes ;
Les mots clés ;

Un résumé en anglais (Abstract) qui ne doit pas dépasser 6

Lignes ;

Key words ;

Introduction ;

Développement ;

Les articulations du développement du texte doivent être titrées et/ou sous titrées ainsi :

➤ Pour le **Titre** de la première section

1.1. Pour le Titre de la première sous-section

Pour le **Titre** de la deuxième section

1.2. Pour le Titre de la première sous-section de la deuxième section etc.

➤ **Conclusion**

Elle doit être brève et insister sur l'originalité des résultats de la Recherche.

➤ **Bibliographie**

Les sources consultées et/ou citées doivent figurer dans une rubrique, en fin de texte, intitulée :

• **Bibliographie**

Elle est classée par ordre alphabétique (en référence aux noms de famille des auteurs) et se présente comme suit :

Pour un livre : Nom, Prénoms (ou initiaux), Titre du livre
(en italique)

Lieu d'édition, Editions, Année d'édition.

Pour un article : Nom, Prénoms (ou initiaux), "Titre de
l'article" (entre griffes) suivi de in, Titre de la revue (*en
italique*), Volume, Numéro, Lieu d'édition, Année d'édition,
Indication des pages occupées par l'article dans la revue.

Les rapports et des documents inédits mais d'intérêt
scientifique peuvent être cités.

- **La présentation des notes**

- La rédaction n'admet que des notes en bas de page.
Les notes en fin de texte ne sont pas tolérées.
- Les citations et les termes étrangers sont en italique
et entre guillemets « ».
- Les titres d'articles sont entre griffes " ". Il faut
éviter de les mettre en italique.
- La revue RIRCED s'interdit le soulignement.
- Les références bibliographiques en bas de page se
présentent de la manière suivante :

Prénoms (on peut les abréger par leurs initiaux) et nom de
l'auteur, Titre de l'ouvrage, (s'il s'agit d'un livre) ou "Titre de

l'article", Nom de la revue, (Vol. et n°1, Lieu d'édition, Année, n° de page).

Le système de référence par année à l'intérieur du texte est également toléré.

Elle se présente de la seule manière suivante : Prénoms et Nom de l'auteur (année d'édition : n° de page). NB / Le choix de ce système de référence oblige l'auteur de l'article proposé à faire figurer dans la bibliographie en fin de texte toutes les sources citées à l'intérieur du texte.

Le comité scientifique et de lecture est le seul juge de la scientificité des textes publiés. L'administration et la rédaction de la revue sont les seuls habilités à publier les textes retenus par les comités scientifiques et de relecture. Les avis et opinions scientifiques émis dans les articles n'engagent que leurs propres auteurs. Les textes non publiés ne sont pas retournés.

La présentation des figures, cartes, graphiques...doit respecter le format (format : 15/21) de la mise en page de la revue RIRCED.

Tous les articles doivent être envoyés à l'adresse suivante : iup.benin@yahoo.com ou iupuniversite@gmail.com

NB : Un auteur dont l'article est retenu pour publication dans la revue RIRCED participe aux frais d'édition par article et

par numéro. Il reçoit, à titre gratuit, un tiré-à-part et une copie de la revue publiée à raison de cinquante mille (50 000) francs CFA pour les francophones ; cent mille (100 000) francs CFA pour les anglophones de l'Afrique de l'Ouest ; 180 euros ou dollars US.

2. DOMAINES DE RECHERCHE

La Revue Internationale de Recherche en Communication, Education et Développement (RIRCED) est un instrument au service des chercheurs qui s'intéressent à la publication d'articles et de comptes rendus de recherches approfondies dans les domaines ci-après :

- Communication et Information,
- Education et Formation,
- Développement et Economie,
- Sciences Politiques et Relations Internationales,
- Sociologie et Psychologie,
- Lettres, Langues et Arts,
- sujets généraux d'intérêts vitaux pour le développement des études au Bénin, en Afrique et dans le Monde.

Au total, la RIRCED se veut le lieu de rencontre et de dissémination de nouvelles idées et opinions savantes dans les domaines ci-dessus cités.

LE COMITE DE REDACTION

EDITORIAL

La Revue Internationale de Recherche en Communication, Education et Développement (RIRCED), publiée par l'Institut Universitaire Panafricain (IUP), est une revue ouverte aux enseignants et chercheurs des universités, instituts, centres universitaires et grandes écoles.

L'objectif visé par la publication de cette revue dont nous sommes à la neuvième publication est de permettre aux collègues Enseignants-Chercheurs et Chercheurs de disposer d'une tribune pour faire connaître leurs travaux de recherche. Cette édition a connu une légère modification au niveau du comité de rédaction où le Professeur Titulaire Gabriel C. BOKO, devient le Directeur de Publication et le Professeur (Maître de Conférences), Innocent C. DATONDJI est le Rédacteur en Chef.

Le comité scientifique de lecture de la RIRCED est désormais présidé par le Professeur Médard Dominique BADA. Ce comité compte désormais huit membres qui sont tous des Professeurs Titulaires.

**Pr Gabriel C. BOKO &
Dr (MC) Innocent C. DATONDJI**

3. CONTRIBUTEURS D'ARTICLES

N°	Nom et Prénoms	Articles contribués et Pages	Adresses
1	Dr (MC) Arnauld GBAGUIDI (1) Dr Carolle-Nelly CODO (2) Dr Esther F. A. DJOSSA (3)	Etat des lieux de la gestion décentralisée des centres de jeunesse et loisirs au Bénin 23 - 59	(1), (2), (3), Institut National de la Jeunesse, de l'Education Physique et du Sport (INJEPS), Département des Sciences et Techniques des Activités Socio-Educatives, Centre d'Etudes et de Recherches en Education et en Interventions sociales pour le Développement (CEREID / INJEPS / UAC)
2	Dr Adéola Raymond da MATHA	Management des marches rurales dans une organisation libre entre l'offre et la demande 60 - 98	Département des Sciences de Gestion et de Management, Institut Universitaire Panafricain (IUP), Bénin damathar2005@yahoo.fr
3	Dr Ibrahima SARR	Language and otherness in the senegambia franglish community and	UFR de Civilisations, Religions, Arts et Communication

		the way to sub-regional integration 99 – 134	Université Gaston Berger de Saint-Louis (Sénégal) Ibrahima.sarr@ugb.edu.sn
4	Dr Adeniyi Olanipekun ADEFALA	Students’ participation in intellectually related co- curricular activities and their achievement in yoruba language (case study of yoruba orature) 135 – 168	Tai Solarin University of Education, Ijebu-Ode, Ogun State, Nigeria. adefalao@tasued.edu.ng
5	Dr Théophile G. KODJO SONOU	Synergie pour un développement national à travers la traduction et l’interprétation de conférences au Bénin 169 – 209	Département d’anglais, Institut Universitaire Panafricain (IUP) Porto-Novo, Bénin, presidentsonou@yahoo.com
6	Dr Olaniran O. E. BALOGUN	Bible the oldest book on faith and doctrine –from sociology of religion perspectives’ 210 – 220	Department of Religious Studies, College of Humanities (Cohum), Tai Solarin University Of Education, Ijagun, P.M.B. 2118 Ijebu Ode, Ogun State, Nigeria olaniranbalogun56@gmail.com

7	Guy Sourou NOUATIN & Hugues N'TCHA	Performance des pratiques agroécologiques diffusées par l'ONG ECLOSIO dans la commune de Natitingou 221 – 249	Faculté d'Agronomie, Université de Parakou, Bénin, guy.nouatin@fa-up.bj
8	Dr Modeste C. DOHOU	Education- état - église dans la pensée de Emile DURKHEIM 250 - 297	Institut Universitaire Panafricain (IUP), Chercheur au Centre d'Etudes et de Recherche en Education et en Interventions sociales pour le Développement (CEREID), INJEPS/UAC Bénin mdohou@yahoo.fr
9	Dr. BABATUNDE, Samuel Olufemi. & Dr SALAU Anthony Kayode	The agony of inhabiting the caribbean Island in Confiant Nuée Ardente (Burning Cloud) <i>L'agonie des habitants de l'île des caraïbes à Confiant Nuée Ardente (Burning Cloud)</i> 298-342	Department of French Tai Solarin University of Education, Ijebu-Ode, Nigeria. babatundeso@tasued.edu.ng

10	Dénis MOUZOUN¹ & Yvette FADONUGBO²	Influence de la variabilité climatique sur le rendement rizicole au sud-ouest du Bénin : une analyse diachronique de 1980 à 2016 343- 392	1&2 Département de Sociologie- Anthropologie, Université d'Abomey- Calavi, Laboratoire d'Analyse et Recherche Religions Espaces et Développement (LARRED) demouzoun@gmail.com & fadonougboyvette@yahoo.fr
11	Dr Jacques Evrard Charles AGUIA DAHO	Le rapport à la préservation de l'environnement dans la commune de Boukombé : quand les repères sociaux et les pratiques agricoles entretiennent l'appauvrissement des terres 393- 430	Université Nationale d'Agriculture, Bénin jjackthree@yahoo.fr

EDUCATION- ETAT - EGLISE DANS LA PENSEE DE EMILE DURKHEIM

Dr Modeste C. DOHOU

Chercheur au Centre d'Etudes et de Recherche en
Education et en Interventions sociales pour
le Développement (CEREID), INJEPS/UAC Bénin
mdohou@yahoo.fr

RESUME

Emile Durkheim (1858-1917), en tant que sociologue, définit l'éducation comme « la socialisation méthodique de la jeune génération ». Il présente la société comme la source, la fin et le moyen de l'activité éducative grâce au concours des institutions qui en émanent, à ses yeux, comme des organes propres à transformer en chaque individu, par intégration régulatrice, « l'être individuel égoïste qu'il est en l'être social qu'il doit être. » Cette étude vise à montrer que, dans la pensée de Durkheim, concourent simultanément l'autorité, la formation scolaire et la morale laïque. Grâce à une lecture analytique et critique des principales œuvres de l'auteur nous sommes parvenus à saisir que sa compréhension de ce qu'est

l'éducation, le rôle que doit jouer l'Etat dans l'éducation, et la mission de l'Eglise qui a donné naissance à l' « Ecole », sont des éléments d'une même chaîne de pensée et de réflexion approfondie.

Mots clés : Durkheim – Education – Socialisation – Intégration - Autorité

ABSTRACT

Emile Durkheim (1858-1917), as a sociologist, defines education as "the methodical socialization of the young generation". He presents society as the source, the end and the means of educational activity thanks to the help of the institutions which emanate from it, in his eyes, as organs capable of transforming in each individual, by regulatory integration, "the individual being selfish that he is in the social being that he must be. This study aims to show that, in Durkheim's thought, authority, educational training and secular morality simultaneously concur. Thanks to an analytical and critical reading of the author's main works we have come to grasp his understanding of what education is, the role that the state must play in education, and the mission of Church which gave birth to

the "School" are elements of the same chain of thought and in-depth reflection.

Keywords: Durkheim - Education - Socialization - Integration - Authority

INTRODUCTION

Le sujet qui nous préoccupe dans cette recherche est né d'une question qui a surgi à l'occasion d'une discussion entre étudiants sur l'idée « Emile Durkheim trouve dans les institutions (Travail, Famille, Ecole, Etat, Religion – Eglise) les lieux de structuration de la société ». Quelle serait alors la dynamique interactive entre ces institutions, si tant est que la structuration vise à sauvegarder l'unité de la société malgré la diversité des institutions ? Naturellement, nous nous sommes rendu compte qu'il n'y a pas meilleures sources de réponse que les œuvres écrites du sociologue lui-même. Mais au-delà de l'allure archéologique que pourrait avoir un tel projet de recherche, c'est à un travail analytique, ou si l'on veut, de reconstruction critique que nous voudrions nous livrer. Car, à vrai dire, une simple lecture historique ne serait

d'aucune utilité si sa production ne rejoignait des préoccupations du présent et pourquoi pas des projections sur l'avenir. C'est pourquoi en retournant aux écrits du sociologue Durkheim pour nous interroger sur les relations internes entre Education, Etat et Eglise, nous voudrions avoir à l'esprit l'un des problèmes majeurs que pose l'éducation actuelle : celui des sources du sens.

La lecture analytique va se déployer autour de cinq œuvres de Emile Durkheim :

- *Education et sociologie*
- *L'Evolution pédagogique en France*
- *L'éducation morale*
- *Leçons de sociologie*
- *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*

Le plan de la traversée de ces œuvres nous a été suggéré par deux présupposés :

- d'une part, la définition que Durkheim donne de l'Education comme « socialisation méthodique de la jeune génération », définition de laquelle il dégage le rôle de l'Etat dans l'Education,

- et d'autre part, le rôle fondamental que l'auteur reconnaît à l'Eglise dans la naissance de l'Ecole sous la forme que nous lui connaissons aujourd'hui.

I. EMILE DURKHEIM, UN SOCIOLOGUE D'UNE VASTE CULTURE

Selon les travaux de Filloux (1994) et de Prades (1997), Emile David Durkheim est né à Epinal, en Lorraine, quatrième et dernier enfant d'une famille juive traditionnelle de condition modeste. Il connaît l'austérité et l'observance de la loi sous l'écrasante présence du vieux rabbin vénéré et influent qu'était son père. Mais très jeune, il abandonne l'école rabbinique, entre au collège d'Epinal où il se révèle un brillant élève qui réussit ses deux baccalauréats en Lettres (1874) et en Sciences (1875). Il part ensuite préparer l'Ecole normale supérieure à Paris pour n'être reçu qu'à sa troisième tentative en 1879. Au moment où il entre à l'ENS, Jules Ferry engage le processus de sécularisation de l'enseignement primaire qui doit faire de l'école un remède à l'injustice sociale, en

confiant l’instruction à un service public, et en plaçant au centre de l’éducation l’enseignement d’une morale autonome non basée sur la religion. C’est l’émergence de la « laïcité ».

L’ENS, institution réputée pour sa sévérité, forme des étudiants d’élite qui, en régime d’internat, consacrent leur temps aux cours, à la lecture, à la recherche personnelle et à la préparation d’examens et de dissertations en matière de lettres classiques, de philosophie, d’histoire et de sciences humaines. De ce « milieu exceptionnel », Durkheim retiendra l’importance capitale du travail bien fait, de la clarté et de la rigueur de la pensée, de la production d’une œuvre scientifique fondée sur des bases philosophiques et historiques approfondies.

L’idée centrale de Durkheim sera de constituer une connaissance scientifique des êtres humains en vue d’établir la nouvelle moralité civique, libérale et séculière devant être enseignée dans les écoles du pays. Agrégé de philosophie, Durkheim commence sa vie professionnelle en 1882 comme professeur de philosophie aux lycées du Puy et de Sens, au lycée de Saint-Quentin en 1884 et à celui de Troyes en 1886. En 1887, il se marie avec Louise

Dreyfus, fille d'un industriel parisien d'origine juive ancienne, et part pour occuper son nouveau poste dans la cité de Montesquieu.

En effet, dès 1887, le Directeur de l'Education supérieure en France nomme E. Durkheim chargé de cours en sciences sociales et pédagogie à Bordeaux. Là, le travail de Durkheim se concentre autour de ses cours qu'il prépare très en détail et qu'il intègre dans l'ensemble de ses lectures, de ses réflexions et de ses publications. De cette période, mis à part le matériel perdu, il est resté sept livres, seize articles majeurs, une correspondance volumineuse, une douzaine de notes critiques et plus de deux cents cinquante recensions d'ouvrages scientifiques. La notoriété du professeur de Bordeaux grandit. Ses productions et sa grande réputation méritent une rétribution. La démission en 1902 de Ferdinand Buisson, titulaire à la Sorbonne depuis 1896, permet que Durkheim soit nommé chargé de cours en Science de l'éducation à Paris pour occuper sa place.

Le nouvel enseignant de la Sorbonne est toujours entièrement pris par ses cours, ses conférences, ses écrits, ses publications et ses multiples responsabilités

administratives. Nommé professeur en 1906 et titulaire d'une chaire réintitulée « Science de l'éducation et Sociologie » en 1913, Durkheim semble être parvenu au sommet de la gloire. Pendant les quinze années de sa vie parisienne, il termine trois livres, sept articles, deux cents soixante seize recensions d'ouvrages scientifiques (dont deux cents dix entre 1903 et 1907). Le nombre de notes, de commentaires, d'interventions augmentent considérablement.

Mais des événements tragiques liés à la guerre viendront briser la carrière de Durkheim, notamment la mort de son ami Jaurès, assassiné en 1914, et celle de son fils André-Armand Durkheim, en 1915. Incapable de consoler sa douleur, à cinquante-neuf ans, Durkheim s'éteint à Fontainebleau le 15 novembre 1917, laissant à la postérité une œuvre immense sur l'éducation.

II. SENS DE L'EDUCATION DANS LA PENSEE DE DURKHEIM

Durkheim n'a pas été le premier à s'interroger sur ce qu'est l'éducation. Sur ce terrain, il se sait précédé par des philosophes tels Stuart Mill, Emmanuel Kant et James

Mill en particulier. Aussi commence-t-il par faire un examen critique de leurs différentes approches du sujet.

II.1. Examen critique des approches de S. Mill, E. Kant et J. Mill sur l'éducation

Stuart Mill (Londres, 1806 – Avignon, 1873), est un philosophe empiriste et un économiste anglais, surtout connu pour sa théorie de l'induction (*Logique inductive et déductive*, 1843) et son système de morale utilitariste (*De l'utilitarisme*, 1863). Libéral indépendant en économie politique (*Principes d'économie politique*, 1848), il se passionna également pour les questions sociales, manifestant des sympathies socialistes et féministes (*De l'assujettissement des femmes*, 1869). Selon lui, l'éducation comprend « tout ce que nous faisons par nous-mêmes et tout ce que les autres font pour nous dans le but de nous rapprocher de la perfection de notre nature. Dans notre acception la plus large, elle comprend même les effets indirects produits sur le caractère et sur les facultés de l'homme par des choses dont le but est tout différent : par les lois, par les formes du gouvernement, les arts industriels, et même encore par des faits physiques,

indépendants de la volonté de l'homme, tels que le climat, le sol et la position locale.» (Cf Durkheim 1968 : 41)

Pour Durkheim, cette définition prête à confusion parce qu'elle évoque des « faits tout à fait disparates ». Durkheim distingue deux types d'action dans cette définition : l'action des choses sur les hommes, mais en particulier des adultes sur les plus jeunes. Intéressé par ce dernier aspect, Durkheim s'interroge sur ce qu'est précisément cette action : « en quoi consiste cette action 'sui generis' ? ». Il en appelle alors à l'analyse des définitions de Kant et de James Mill.

Kant Emmanuel (1724-1804) est philosophe allemand. Sa vie, parfaitement réglée (jusque dans ses horaires), fut consacrée à la connaissance et à l'enseignement. Il publia de nombreux essais scientifiques : en 1781, *Critique de la raison pure* ; en 1785, *Fondements de la métaphysique des mœurs* ; en 1788, *Critique de la raison pratique* ; en 1790, *la critique du jugement*. Par la suite, ses œuvres les plus marquantes sont *la Religion dans les limites de la simple raison* (1793) ; *Projet de paix perpétuelle* (1795), inspiré par la Révolution française, qui l'enthousiasma ; *Métaphysique*

des mœurs (1797) ; *Anthropologie du point de vue pragmatique* (1798) ; *Logique* (1800). Kant a écrit des *Réflexions sur l'Éducation* (publiées par Vrin, 1966). Pour lui, « le but de l'éducation est de développer dans chaque individu toute la perfection dont il est susceptible. » (Durkheim 1974 : 42)

En approfondissant le sens du mot « perfection », Durkheim relève que « le développement harmonique de toutes les facultés humaines » ici sous-entendu se trouve en contraction avec la règle de la conduite humaine « qui nous ordonne de nous consacrer à une tâche spéciale et restreinte » (Durkheim 1968 : 42) : pour les uns ce serait l'action, pour les autres la tâche de penser, même si cette spécialisation, selon Durkheim, n'exclut pas un certain fond commun. En tout cas, la recherche de l'harmonie parfaite, comme idéal, ne peut être présentée comme « la fin dernière de la conduite et de l'éducation ».

Analysant enfin, la définition de James Mill pour qui l'éducation a pour objet de « faire de l'individu un instrument de bonheur pour lui-même et pour ses semblables » (Durkheim, 1968 :43), Durkheim la caractérise d'utilitarisme. Ce qui est sous-jacent à cette

définition, c'est la notion de bonheur qu'on ne peut pas ne pas concevoir, selon Durkheim, de façon subjective. Le sociologue entre ici en discussion avec Spencer qui a tenté une définition objective du bonheur en assimilant condition de bonheur aux conditions de vie. Là encore, pour Durkheim, il ne sera jamais possible de déterminer une objectivité sur le sens même de la vie et des conditions de vie qui respectent la dignité de l'homme. Cette détermination sera toujours sujette à l'évolution historique.

En somme, Durkheim reproche aux définitions de Stuart Mill, de Emmanuel Kant et de James Mill, de poser comme postulat « une éducation idéale, parfaite, qui vaut pour tous les hommes, indistinctement. » Durkheim critique un tel présupposé ; selon lui « l'éducation a infiniment varié selon les temps et selon les pays ». L'éducation dans les cités grecques n'avaient pas les mêmes caractéristiques que celle donnée aux enfants à Rome; le Moyen-âge, par son éducation chrétienne, se distinguait également de la Renaissance marquée « par un caractère plus laïc et plus littéraire ». Ceci et cela amènent Durkheim à conclure que « chaque société, considérée à

un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible. » (1968 : 45). Ce système est construit par un héritage d'expérience de vie commune et de nécessité de maintien de cette communauté de vie .Le présent est donc tissé par le passé pour donner au futur un sens et une orientation en lien avec l'histoire de la communauté. On ne peut donc déterminer par la seule dialectique ce que doit être une éducation. Pour Durkheim, l'observation historique est indispensable : c'est dans la mesure où l'on a réussi à comprendre en quoi l'éducation a consisté, à quelles nécessités elle a répondu dans le passé, qu'on peut la définir et dire en quoi elle consiste, à quoi elle tend et à quelles nécessités humaines elle répond. Le sociologue opère ainsi un changement de perspective et de méthode dans sa manière d'approcher la question de l'éducation. Il peut alors s'essayer à sa propre définition.

II.2. Education selon Durkheim

L'approche méthodologique du fait de l'éducation par l'histoire a ressorti pour Durkheim que l'éducation est une action exercée par une génération d'adultes sur une

génération de jeunes. Mais sa tâche ici est de préciser la nature de cette action.

II.2.1. Nature de l'éducation : « socialisation méthodique de la jeune génération »

Selon Durkheim, chaque société a une histoire ; chaque société a un certain nombre d'idées, de sentiments, de pratiques ; chaque société a « un idéal de l'homme, de ce qu'il doit être tant au point de vue intellectuel que physique et moral », un idéal que tous les membres de la société partagent, en lequel ils se reconnaissent. C'est cet idéal qui constitue « le pôle de l'éducation ». L'éducation consistera donc à faire entrer l'enfant dans cette communauté d'idéal : c'est ce qu'il appelle « la socialisation » de l'enfant.

La théorie de la socialisation est importante chez Durkheim. Elle opère une distinction entre le processus d'intégration sociale et le processus de régulation sociale. Le premier processus, l'intégration, est la manière dont un groupe social attire à lui l'individu et se l'approprie ; ce processus passe par des interactions fréquentes entre les membres du groupe, par l'existence de passions uniformes et la poursuite de buts communs. Le second processus vise

à réguler, à harmoniser les comportements des individus pendant le processus de l'intégration. On voit là pointer la notion de hiérarchie et l'exigence de l'acceptation d'une autorité dans la conception même de l'éducation. Car il en faut pour modérer et légitimer l'ordre social. Tout ceci appelle une méthode, c'est pourquoi Durkheim peut caractériser le processus de socialisation de « méthodique ». En effet, la transmission d' « un certain idéal de l'homme », pour être efficace, doit être organisée. Pour Durkheim, ceci oblige à s'en tenir rigoureusement à l'objet de l'éducation.

II.2.2. Objet de l'éducation : « susciter et développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux »

Pour Durkheim, l'action de l'éducation porte sur les facultés de l'enfant : physiques, intellectuelles et morales. Ce sont elles qu'il faut « susciter » et « développer » mais avec une double fin : ce que réclame de lui « la société politique dans son ensemble » et ce que réclame de lui « le milieu spécifique » auquel il est particulièrement destiné.

Il est important d'insister ici sur la question des facultés. Durkheim entre d'abord en discussion avec Locke et Helvétius qui, selon lui, ont estimé que l'éducation de l'homme pouvait se faire de rien. Pour Durkheim, même si les tendances congénitales de l'homme sont très fortes et difficiles à transformer, l'homme se distingue de l'animal en ceci que « les prédispositions innées sont chez lui très vagues » (1968 : 61-62). Il n'y a pas chez l'homme l'instinct, « type de prédisposition arrêtée, rigide, invariable, qui ne laisse guère de place à l'action des causes extérieures ». Les caractères innés de l'homme sont très souples, très malléables et peuvent recevoir des déterminations très différentes. Il appartient à l'éducation de faire passer l'individu des « virtualités indécises » qui le constituent au « personnage très défini » qu'il doit devenir pour jouer dans la société un rôle précis.

En même temps que Durkheim reconnaît en chaque être ce qui le constitue comme unique et singulier, il définit l'homme comme être ne pouvant être ce qu'il est que dans la mesure où il est ouvert au monde, au milieu social. L'éducation est le lieu d'édification en chaque

homme de l'être individuel qu'il est et de l'être social qu'il doit être. L'auteur donne ainsi à sa conception de l'éducation un caractère social.

II.2.3. Caractère social de l'éducation

D'abord, c'est la société qui, par l'éducation, transforme l'individu « égoïste et asocial qui vient de naître » en un individu « capable de mener une vie morale » (1968 : 52). La société crée un être nouveau capable de répondre à ce qu'elle veut de lui et à ce que « le milieu spécial » auquel il est destiné exigera de lui. Par « milieu spécial », Durkheim entend l'orientation vers la professionnalisation liée à la division du travail.

Ensuite les valeurs et normes transmises par l'éducation sont celles d'une société, marquée par son histoire, par ses besoins et ses nécessités, par ses représentations cosmiques, religieuses, économiques, politiques, culturelles et morales. Celles-ci sont toujours d'une société et passent à la conscience de l'individu par la médiation de la société. Aussi, selon Durkheim, l'on ne sera jamais libre d'élever un enfant comme on veut : « il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer ; si nous y dérogeons trop gravement, elles se

vengent sur nos enfants. Ceux-ci, une fois adultes, ne se trouvent pas en état de vivre au milieu de leurs contemporains, avec lesquels, ils ne sont pas en harmonie. » (1968 : 45)

Quelle réflexion personnelle nous inspire l'approche que Durkheim fait de l'éducation en sa signification.

II.3. Critique

En entrant dans la problématique de l'éducation par l'histoire, Durkheim applique sa propre théorie, selon laquelle, pour comprendre une institution, il ne suffit pas de la considérer sous sa forme achevée, récente, mais de la lire sous un regard historique. Ceci lui a permis de prendre au sérieux, d'une part, les protagonistes d'une éducation : génération d'adultes et génération de jeunes ; et d'autre part, de bien mettre en relief en quoi consiste l'action éducative : la socialisation.

Nous pouvons regretter, cependant, qu'en examinant la définition de Stuart Mill, Durkheim n'ait pas attaché un peu plus d'importance à « l'action des choses sur les hommes », en particulier le climat, le sol, la position locale, les contingences indépendantes de l'homme mais

qui entrent dans sa constitution physique et mentale et participent donc de son éducation, même si cela se passe de manière inconsciente. D'ailleurs, sur cet aspect de ce qui se passe inconsciemment dans l'éducation, lui-même ne fait pas l'impasse. Il l'évoque pour dire que la tâche de l'éducation est caractérisée par deux aspects qui ne sont pas toujours mis en relief : l'influence rétroactive sur les parents et maîtres de leur action sur les enfants ; le caractère jamais achevé de l'action éducative en elle-même qui est de tous les instants.

Toutefois, de ce qu'il a retenu l'éducation comme « socialisation », nous gagnons en l'accentuation de la responsabilité de ceux à qui incombe une charge éducative, responsabilité de toute la société, au niveau des valeurs à transmettre, de la régulation du processus de l'intégration, et des conditions indispensables pour la réalisation d'un tel idéal. Il apparaît d'ores et déjà là une véritable interaction entre l'espace où doit se jouer la transmission de savoirs et de valeurs et le champ social au niveau des représentations collectives et des institutions. Les implications de cette définition de Durkheim nous

obligent à aborder immédiatement le rôle de l'Etat dans l'éducation.

III. ETAT ET EDUCATION

Si la tâche de l'éducation comme « socialisation » incombe en premier lieu à la famille comme microcosme de la société (c'est la socialisation primaire), il convient de relever que l'Etat est perçu par Durkheim comme l'institution à qui il revient la lourde mission de définir les orientations de l'éducation. Ceci se comprend aisément quand on tient que pour le sociologue, tout, dans l'action éducative, vise la société en tant que « milieu politique » d'une part, et « milieu spécialisé » d'autre part, où devra vivre l'individu sujet de l'éducation. Dans cette optique, le premier responsable de la société étant l'Etat, son rôle dans l'éducation est primordial. Mais avant de spécifier la fonction de l'Etat, il convient d'approcher la conception que Durkheim a de cette institution.

III.1. Etat essentiellement « individualiste »

Pour dire quelle est la nature de l'Etat, Durkheim donne une définition qu'on peut qualifier de fonctionnelle. L'Etat est, selon lui, un groupe de fonctionnaires sui

generis, au sein duquel s'élaborent des représentations et des volitions qui engagent la collectivité. C'est en termes sociologiques mais aussi philosophiques qu'il pose la question classique des fins que poursuit l'Etat. Durkheim rejette deux thèses : celle du libéralisme individualiste (contredite par la croissance constante du rôle de l'Etat) et la thèse « mystique » d'inspiration hégélienne où l'individu n'est qu'un instrument de l'Etat qui reçoit sa dignité de celui-ci. C'est plutôt dans les exigences spécifiques des sociétés modernes que le sociologue va chercher une réponse positive. L'Etat moderne existe côte à côte avec le culte de l'individualisme. La croissance de l'Etat coïncide avec celle de l'individualisme et l'activité de l'Etat est libératrice pour l'individu.

Sur ce constat va se fonder la théorie politique de Durkheim qu'on pourrait rapprocher de Charles Alexis Clérel de Tocqueville (1805-1859). L'Etat joue un rôle fortement interventionniste. Et les résistances et conflits douloureux auxquels on assiste obligent à conclure que la force collective de l'Etat a besoin de contrepoids afin d'être libératrice des libertés individuelles. La théorie de Durkheim, on le remarque, implique une critique des

droits individuels. A la base des droits de l'homme, ce n'est pas tant la notion d'individu que la conception qu'on en a dans l'interaction de l'individu avec la société. Le rôle de l'Etat est, pour tout dire, essentiellement moral.

Mais la conception de Durkheim de l'Etat n'est pas pour autant moins « individualiste ». Le devoir fondamental de l'Etat est d'appeler progressivement l'individu à l'existence morale. Et puisque le culte de la personne humaine paraît devoir être le seul qui soit appelé à survivre, c'est à l'Etat qu'il appartient d'organiser ce culte, d'y présider et d'en assurer le fonctionnement régulier et le développement. Cette conception de l'Etat a fait dire à Prades (1990) que le rôle de l'Etat pour Durkheim est « religieux » (1990 : 81)

Concrètement et de façon pratique, que veut dire Durkheim ? C'est à l'Etat qu'il appartient, selon lui, d'aménager le milieu social où la personne humaine puisse se réaliser pleinement ; l'Etat est l'organe, par excellence, de la discipline morale. Sous cet angle, et se situant dans un contexte démocratique, Durkheim analyse ainsi les relations entre l'Etat, la société et l'individu. Pour lui, la véritable caractéristique d'un Etat démocratique réside

dans les communications toujours plus étroites entre la conscience individuelle et la masse des consciences individuelles. C'est dans la mesure où au sein d'un peuple la délibération, la réflexion et l'esprit critique joueront un rôle plus considérable dans la marche des affaires publiques que ce peuple pourrait être dit vraiment démocratique.

Mais, pour en revenir à la problématique de l'éducation, dans la conception de Durkheim, c'est à l'Etat en tant qu'institution qu'il appartient d'organiser la « socialisation » de l'individu ; autrement dit, c'est à l'Etat d'organiser l'éducation. Bien entendu, Durkheim ne met pas en conflit l'Etat et la famille à qui il revient le rôle de la socialisation primaire. D'ailleurs pour lui, la famille ne s'intéresse qu'à l'éducation aux sentiments moraux de façon subjective, souvent irréfléchie et peu propre à faire respecter les valeurs de la société. Il est du rôle de l'Etat de suppléer à ce manque et de prendre en main l'organisation de l'éducation.

III.2. « le rôle de l'Etat en matière d'éducation »

C'est du caractère essentiellement social de l'éducation que Durkheim part pour déterminer les devoirs et les droits de l'Etat en matière de l'éducation. « Si comme nous avons essayé de l'établir, écrit-il, l'éducation a, avant tout, une fonction collective, si elle a pour objet d'adapter l'enfant où il est destiné à vivre, il est impossible que la société se désintéresse d'une telle question (...) Du moment que l'éducation a une fonction essentiellement sociale, l'Etat ne peut s'en désintéresser » (1968 : 58-59). Quelle forme prend concrètement l'action de l'Etat en la matière ?

III.2.1. Contrôler l'éducation même en contexte de pluralisme

Durkheim est conscient du contexte de pluralisme qui peut justifier la diversité des initiatives dans le domaine scolaire. Pour cela, il reconnaît que la fonction de l'Etat ne consiste pas à garder le monopole de l'enseignement : « l'Etat doit, dans l'intérêt public, laisser

d'autres écoles que celle dont il a plus directement la responsabilité » (1968 : 59). Le principe est donc clair pour le sociologue : les écoles privées ont le même droit d'existence que les écoles publiques d'Etat. Ceci n'empêche pas cependant Durkheim d'insister sur le contrôle que l'Etat est en droit et même en devoir d'exercer sur tous les milieux à vocation éducative.

En effet, pour Durkheim, il est un principe, le principe de l'intervention qu'on ne saurait jamais contester à l'Etat : « il n'y a pas d'école, qui puisse réclamer le droit de donner, en toute liberté, une éducation anti-sociale » (1968 : 60). Même si la difficulté, voire l'impossibilité de fait à parvenir à une unité morale dans un contexte de pluralisme éthique rend délicat le devoir de l'Etat en matière d'éducation, Durkheim estime qu'il n'est pas impossible de s'accorder sur un certain nombre de principes communs à tous sur lesquels on pourrait légitimer le droit d'intervention de l'Etat : le respect de la raison, de la science, des idées et des sentiments qui sont à la base de la morale démocratique. Tout en s'imposant de rester dans les limites de la sagesse, l'Etat doit, selon

Durkheim, faire enseigner ces principes dans les écoles et « veiller à ce que nulle part on ne les laisse ignorer des enfants ; à ce que partout, il en soit parlé avec le respect qui leur est dû » (1968 : 60). Mais ce rôle de l'Etat ne peut s'exercer de façon immédiate. La responsabilité des maîtres et enseignants qu'on devrait appeler « éducateurs » est ici pleinement engagée.

III.2. Le statut du maître en matière d'éducation

C'est l'Etat qui est le premier juge et garant de la formation des éducateurs : « il n'est pas admissible que la fonction d'éducateur puisse être remplie par quelqu'un qui ne présente pas des garanties spéciales dont l'Etat seul peut être juge » (1968 : 59-60). On comprend donc toute l'importance que le sociologue a accordée au « corps enseignant » dans sa propre vie et dans le fait que ce corps représente le lieu d'émergence des valeurs qui peuvent en retour avoir une influence sur la dynamique du corps social dans son ensemble. C'est par le maître que la société agit sur l'enfant. C'est de la société que le maître tient une autorité et un pouvoir pour former, chez l'enfant, l'ossature de son intelligence en accord avec les exigences

de sa personnalité morale. Cela dit, Durkheim va insister sur la gestion du pouvoir du pédagogue. Il précise la question de l'autorité qui bien souvent a été opposée à la liberté.

Selon Durkheim, « l'autorité morale est la qualité maîtresse de l'éducateur. Car c'est par l'autorité qui est en lui que le devoir est le devoir » (1968 : 67). Cette autorité n'a rien de violent ni d'oppressif ; pour l'avoir, le maître doit travailler, d'une part, sa volonté et, d'autre part, une foi intérieure. En effet, c'est par la volonté que le maître peut donner confiance à l'enfant et l'amener à lui faire confiance en retour ; il doit donc éviter les hésitations, les tergiversations, les indécisions. Cette volonté est sous-tendue par une foi intérieure en ce que le maître est lui-même et en ce qu'il représente. Cette foi intérieure est plus que tout liée « à sa tâche et à la grandeur de sa tâche ». L'auteur n'hésite pas ici à comparer ce sentiment que doit avoir le maître à la haute idée que le prêtre a de sa mission et qui lui confère l'assurance et l'aisance dans sa parole qu'il proclame. Pour Durkheim, il faut que le maître laïc sache qu' « il est l'organe d'une grande personne morale

qui le dépasse : la société » (1968 : 68). Le maître doit être l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays. L'attachement personnel et le respect qu'il a vis-à-vis de ces idées, de leur grandeur et autorité ont deux compétences : d'abord, ce respect se communique à sa propre personne et renforce son autorité ; ensuite et conséquemment, ce respect et cette autorité, « par le canal de la parole, du geste », passent de sa conscience dans la conscience de l'enfant.

Comprise de cette façon, l'autorité du maître est légitime ; elle a pour vocation de faire surgir chez l'enfant la soumission à « l'autorité du devoir et de la raison » qu'incarne le maître ; alors et alors seulement l'enfant peut être dit libre, c'est-à-dire qu'il aurait acquis la maîtrise de soi. Il n'y a donc pas, selon Durkheim, à tomber dans le piège de l'opposition « factice » souvent mise entre autorité et liberté : « 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 » (1968 : 68). L'enfant ne peut y arriver que grâce à l'autorité du maître : « la liberté est fille de l'autorité bien entendue ».

Il n'est peut-être pas inutile de rappeler, enfin, que selon Durkheim, le maître, pour être à la hauteur de cette mission, doit avoir un savoir encyclopédique et élémentaire fondée sur une réflexion philosophique et une morale humaniste. Comme le dit Prades (1990), « Durkheim fait confiance à l'enseignant et lui demande d'avoir assimilé l'essentiel des connaissances de son temps et d'avoir le souci de transmettre le sens qu'elles ont pour l'entendement et pour l'agir humains. Il croit qu'il est possible de marier le savoir et la culture, d'intégrer l'esprit philosophique et le résultat des recherches scientifiques (...) » (1990 : 56)

III.3. Critique

Il n'est pas possible, après l'analyse de ces pages de Durkheim, sur l'autorité, d'ignorer le problème de fond en éducation que constitue l'autorité. Il y a un débat auquel nous voudrions faire droit ici. Pour le comprendre, il est indispensable de ressaisir la notion de l'autorité telle que l'a pensée Olivier Reboul (1992). Pour lui, toute autorité se fonde sur une légitimité qui est d'un tout autre ordre que

la force physique. L'auteur définit alors les différentes figures de l'autorité à partir de ce qui les rend légitimes.

- La première est celle du contrat, où chacune des parties est liée par son propre consentement. C'est l'autorité de la règle sur les joueurs ; l'enfreindre signifie fraude ou tricherie.
- La seconde est celle de l'expert : on reconnaît sa compétence, parce qu'il « fait autorité » en la matière ; l'enfreindre n'est pas une fraude mais une imprudence.
- La troisième est celle de l'arbitre. Ce qu'on attend de l'arbitre est moins des connaissances que l'indépendance envers les parties. Ici l'infraction signifie désobéissance.
- La quatrième figure, l'autorité du modèle, est durable. Son fondement n'est pas une nécessité d'occasion, mais le prestige qui rayonne du modèle et l'admiration qu'il suscite. Ici l'infraction apparaît comme de l'inculture.

- La cinquième est l'autorité du leader. Elle repose sur le prestige, mais le prestige du leader pousse les autres moins à l'imiter qu'à le suivre. Son ascendant répond chez ceux qui le subissent à un double besoin : celui d'admirer et celui d'obéir, au sens où l'obéissance rassure et dispense de vouloir.
- La dernière est l'autorité du Roi-Père. Elle est pratiquement irrationnelle. Avant toute explication, toute discussion, elle est déjà là, inexplicable et irrévocable. C'est l'autorité du chef charismatique, du monarque absolu. Ici l'infraction est sacrilège.

La figure que rencontre en premier l'enfant est celle du Roi-Père, car le premier pouvoir qui s'exerce sur lui se présente à lui comme absolu. Il se justifie par le fait que celui qui l'exerce représente la civilisation à laquelle l'enfant doit être « élevé » avant même de l'avoir comprise ; par le fait aussi que, sous peine de mort, l'enfant doit être protégé et soigné.

Le débat auquel renvoie la question de l'autorité en éducation n'est pas moins importante. Les « libertaires », les « contestataire », les adversaires de toute autorité réduisent l'autorité à une seule figure, celle du Roi-Père. Ils s'enferment ainsi dans une alternative quelque peu infantile comme s'il fallait choisir entre une liberté totale et une autorité totalitaire. Le vrai débat, selon Reboul, n'est pas entre une liberté ou une autorité, mais entre les différentes figures de l'autorité : laquelle est la plus apte à éduquer, c'est-à-dire à former à la liberté ? Ce débat est celui entre les tenants de l'éducation classique et ceux de l'éducation nouvelle sous toutes ses formes en France.

L'éducation classique veut former le libre jugement et rejette l'autorité du Roi-Père. Elle insiste au contraire sur celle de l'expert et de l'arbitre, mais surtout sur celle du modèle. Car selon elle, c'est en admirant et en imitant les modèles qu'on parvient à être soi, à penser, et à juger soi même. Le maître, en cela, se distingue du leader ; le maître est le représentant des modèles, et c'est d'eux qu'il tient son autorité : autorité d'expert, puisqu'il a

compétence pour enseigner ; autorité d'arbitre, puisqu'il lui faut bien exercer la discipline, évaluer et redresser.

L'éducation nouvelle, pour sa part, ne rejette pas toute forme d'autorité. Elle accepte celle de l'expert : le maître est, en effet, la « personne ressource » qui vient en aide aux élèves. L'éducation nouvelle accepte également l'autorité de l'arbitre, lequel peut être soit le maître, soit le conseil de classe, soit des élèves élus ; mais dans les deux cas, il s'agit d'une autorité fonctionnelle, qui se légitime uniquement par le besoin qu'on en a et qui, ni en pouvoir ni en durée, ne peut excéder sa fonction. Cette autorité s'oppose à la précédente en ceci que, essentiellement, elle prétend remplacer l'autorité des modèles par celle du contrat. Les élèves sont tenus pour libres, mais il va de soi qu'ils doivent aller jusqu'au bout de leur projet, respecter les décisions de ceux qu'ils ont élus. L'obligation est toujours d'ordre contractuel, et les enfants eux-mêmes châtient ceux qui l'enfreignent comme ils châtient un tricheur. En revanche, il n'y a plus de modèle imposé.

Au nom de la liberté, l'éducation nouvelle prétend ne garder qu'une obligation d'ordre contractuel et une

autorité fonctionnelle. Toute la question est de savoir si c'est possible ou si l'on ne s'appuie pas, inconsciemment sur des formes d'autorité qu'on prétend rejeter. Selon Reboul, si le maître renonce à son autorité au profit des élèves, nul ne pourrait garantir que l'un de ces élèves ne s'érigerait en meneur pour capter à son profit tous les pouvoirs. Ce serait alors la figure du leader. Que faire ? Pour Reboul, il ne s'agit pas de nier une forme d'autorité au profit d'une autre, mais de passer progressivement de l'une à l'autre. Nombreux sont ceux qui comprennent mal la contrainte liée à l'exercice de l'autorité. La contrainte en soi n'est pas un mal ; il suffit, comme dit Kant, de « prouver à l'enfant qu'on exerce sur lui une contrainte qui le conduit à l'usage de sa propre liberté ». Et Durkheim ne pense pas moins quand il affirme que « la liberté est fille de l'autorité bien entendue ».

Mais, si l'Education dont l'Etat a la responsabilité première a comme cadre favorable l'école, cette institution est née non pas de l'Etat, mais de l'Eglise.

IV . L'EGLISE ET LA NAISSANCE DE L'« ECOLE »

Dans *l'Evolution Pédagogique en France*, un cours professé à Paris par Durkheim et publié en 1938, l'auteur présente l'Eglise du Moyen-Age comme l'origine de l' « Ecole ». Nous n'évoquerons pas ici l'intention de Durkheim quand, il insiste, pour de futurs enseignants, sur la nécessité de connaître l'histoire de leur institution. Nous ne parlons pas non plus de la question de méthode. Ce qui va nous préoccuper essentiellement, c'est l'originalité que revêt l'analyse du sociologue par rapport à l'historiographie de son époque. Dans ce cours qui commence par une « Leçon d'ouverture » et se termine par une « Conclusion générale », on note deux parties : des origines à la Renaissance et de la Renaissance à nos jours. Le cœur de l'analyse de l'auteur est la nouveauté radicale de l'école comme produit de l'Eglise par rapport à l'enseignement dans l'Antiquité gréco-romaine. C'est ce que nous voudrions voir de plus près.

IV.1. L'enseignement dans l'Antiquité gréco-romaine

Selon Durkheim, dans l'Antiquité, tant grecque que latine, l'élève recevait son instruction de maîtres différents les uns des autres et sans aucun lien entre eux. Chacun de ses professeurs enseignait chez lui, à sa façon, et si ces enseignements divers se rejoignaient dans la tête de l'élève qui les recevait, ils étaient donnés indépendamment les uns des autres et s'ignoraient réciproquement.

Dans ce cadre, l'éducation intellectuelle avait pour objet de communiquer à l'enfant un certain nombre de talents déterminés ; il s'agit d'inculquer à l'élève telles habitudes, telles connaissances. Or ces habitudes particulières pouvaient, sans inconvénient, être acquises chez des maîtres séparés. L'Eglise aura le sentiment que former un homme n'est pas orner son esprit de certaines connaissances ni lui faire contracter certaines habitudes particulières, mais créer chez lui un état d'esprit. C'est ce à quoi servira l'école qui naît de la préoccupation évangélisatrice de l'Eglise.

IV.2. La nouvelle histoire de l'Ecole comme produit de l'Eglise

Dans ce qui est caractérisé comme nouveauté, Durkheim note des étapes au cours desquelles se développe une nouvelle manière d'enseigner et qui est totalement liée à l'exigence de mission et d'évangélisation de l'Eglise. Nous retenons ici deux moments majeurs : l'âge scolastique et l'âge humaniste.

IV.2.1. L'Age scolastique : Du XII^e au XIV^e siècle

Après une introduction où Durkheim pose que toute la matière première de la civilisation intellectuelle de l'Europe est venue de Rome, il montre comment l'Eglise, en tant que un des organes essentiels de l'Empire romain s'est développée dans la société européenne. « Médiatrice entre des peuples hétérogènes », elle fut le canal par où la vie intellectuelle de Rome se transforma peu à peu dans les sociétés nouvelles en voie de formation ; et le vecteur principal de cette transformation, c'est l'enseignement.

Durkheim analyse les raisons pour lesquelles l'Eglise devait enseigner. C'est que principalement la doctrine chrétienne oblige à acquérir une culture, une pratique. La nécessité de l'appropriation de la culture a donc forcé

l'Eglise à ouvrir des écoles et à faire le lien entre le sacré et le profane. Selon Durkheim, dans les premières écoles chrétiennes, tous les enseignements se donnent dans un même lieu, soumis à une même direction morale (qui émane de la doctrine chrétienne) et le contact est de tous les instants entre le maître et ses élèves.

Cette méthode d'enseignement est aussi exigée, selon Durkheim, par le fait que la religion chrétienne « consiste essentiellement dans une certaine attitude de l'âme, dans un certain habitus de notre être moral » (Durkheim 1969 : 37) : d'où la nécessité de créer, chez l'enfant, « un état intérieur et profond », « une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini (...) pour la vie » (1969 : 38). C'est en ce sens que l' « Ecole », pour Durkheim, devient « une nouveauté radicale ». l'Ecole « n'est pas seulement un local où un maître enseigne ; c'est un être moral, un milieu moral, imprégné de certaines idées, de certains sentiments. » (1969 :38-39). Il y a donc dans la manière dont précède l'Eglise une opposition avec l'éducation classique qui avait pour but de communiquer à l'enfant un certain nombre de talents déterminés : « il ne s'agissait pas

d'agir sur la personnalité dans ce qui fait son unité fondamentale, mais de la revêtir d'une sorte d'armature extérieure dont les différentes pièces pouvaient être forgées indépendamment les unes des autres » (1969 : 37). C'est pourquoi il y avait des maîtres différents. Par contre, l'éducation chrétienne visait à créer chez l'enfant une disposition générale de l'esprit qui lui fasse voir les choses dans une seule direction. C'est dans ces conditions que prend place l'idée de « conversion » totalement ignorée dans l'Antiquité. La « conversion » telle qu'on l'entend , ici, n'est pas l'adhésion à certaines conceptions particulières, à certains articles de foi déterminés. C'est plutôt « un mouvement profond par lequel l'âme tout entière, se tournant dans une direction toute nouvelle, change de position, d'assiette et modifie, par suite, son point de vue sur le monde. » (1969 : 37).

Pour Durkheim, il est clair que l'Ecole, à proprement parler, est née des exigences des caractéristiques de la religion chrétienne à une certaine époque. Et ce qui est né sous forme d'embryon ne fera que se développer par la

suite. L'une des étapes de ce développement où l'auteur va aussi noter l'influence de l'Eglise, est la Renaissance.

IV.2.2. L'âge humaniste : XVI^e-XVIII^e siècle

A cette époque, Durkheim rattache la dette de l'institution scolaire quant à l'enseignement littéraire qui est resté jusqu'à des temps récents, la base de l'éducation intellectuelle. Mais le sociologue est parti de loin. Il analyse d'abord le conflit de cette époque entre la visée d'une formation encyclopédique et scientifique (Rabelais) et celle qui privilégie une éducation humaniste et littéraire (Erasme). Le point de rencontre de ces deux visions est de considérer l'enfant comme un objet d'art qu'il faut embellir, beaucoup plus que comme une force utile qu'il faut développer en vue de l'action. La diffusion de cet idéal va être l'œuvre des Jésuites. Mais l'organisation de ces derniers, selon Durkheim était nécessitée par une autre situation.

En effet, pour résister à la menace du protestantisme et dans le seul but de protéger les acquis de la catholicité, les Jésuites décidèrent de se mêler du monde et de s'ouvrir

aux nouvelles idées. Dans ce but, ils comprennent la nécessité de s'emparer de l'institution scolaire. Spécialistes de la rigueur et de la discipline (toutes choses que Durkheim appréciant bien), les Jésuites s'assignent deux buts : enseigner la piété et les belles lettres. Mais comme la piété ne constitue pas à proprement parler une discipline intellectuelle, il s'agit en fait de l'enseignement des langues et des littératures en l'occurrence celle de Grèce et de Rome.

Tout l'enseignement se faisait en Latin. L'objet des Jésuites n'était certainement pas de faire comprendre les civilisations anciennes, mais uniquement d'apprendre à parler et à écrire en latin et en grec. Ce qui sous-tend cette détermination, c'est la menace que l'humanisme peut être pour la foi ; et tout en professant eux-mêmes cet humanisme (toujours soucieux qu'ils étaient d'être de leur temps), ils ne pouvaient faire autrement qu'expliquer les écrivains anciens de telle manière qu'ils deviennent, quoique païens et profanes, les panégyristes de la foi. Entre les mains des Jésuites, l'Antiquité fournissait la matière que ne pouvait pas donner la littérature de leur

temps toute imprégnée d'esprit de rébellion contre l'Eglise.

Pour Durkheim, l'influence des Jésuites fut énorme sur l'esprit et sur l'organisation de l'enseignement en France. L'institutionnalisation de la culture classique issue de la Renaissance avec l'art d'analyser et de décomposer sa pensée, ont formé, selon le Sociologue, les traits distinctifs de l'esprit français : « un humanisme et un universalisme abstraits, le goût de penser le général et le simple, l'individualisme, la conception atomique de la société, un certain mépris de l'histoire réelle. » (cf Prades 1990 : 65)

IV.3. Critique

Contrairement aux idées reçues sur l'anticléricalisme durkheimien, ce cours sur *l'Evolution Pédagogique en France*, témoigne tout de même du grand respect que le Sociologue vouait à l'action historique de l'Eglise. Elle a réussi à façonner la civilisation européenne pendant des siècles, répondant aux besoins et aux aspirations « des barbares » en leur apportant un réconfort

moral qu'ils ne trouvaient pas ailleurs. La prédication, la nécessité de convertir, de s'approprier la culture ont forcé l'Eglise à ouvrir des écoles. L'épiscopat et le monachisme eurent une grande influence sur la pédagogie. L'enseignement est donc resté longtemps en Europe une chose d'Eglise et comme une annexe de la religion. Que dire aujourd'hui de la Laïcisation ?

Pour Durkheim (1969), « si l'école du Moyen-Age était essentiellement religieuse, le principe de laïcité ne lui vient pas du dehors, car l'Eglise devant nécessairement faire acquérir une culture aux Barbares, dut recourir à la culture païenne. » (1969 : 31). Le latin, langue de la foi, provenait, en effet, d'une langue et d'une littérature païennes. Ainsi, selon Durkheim, le principe de laïcité est intérieur à l'institution de l'école elle-même. Dès l'origine, elle portait le germe de cette grande lutte entre le sacré et le profane, le laïque et le religieux.

Aujourd'hui, dans un Etat républicain, il faut reconnaître qu'il y a un malentendu sur le sens de la laïcité. Et c'est ce malentendu qui, à notre avis, pose problème à l'introduction de la religion comme discipline à l'école :

on préfère parler du « fait religieux ». Comment faut-il entendre véritablement la laïcité, si tant est que cette laïcité est une exigence pour la paix ? (Cf Sanwell 1997)

La véritable laïcité n'est pas silence sur ce qui pourrait diviser. Ne vaudrait-il pas mieux définir par exemple une classe comme ce lieu où l'autorité garantit à chacun le droit de parler sur ses choix ultimes, le droit de s'exprimer sur ses raisons et ses valeurs, avec comme contre-partie décisive l'obligation d'écouter l'autre, de tenter de le comprendre ? Le maître serait le garant de l'écoute réciproque, du droit de parole. A cette condition, l'école serait vraiment laïque. Alors que dans la société, il est légitime que les divisions et les différences donnent lieu à des conflits et à des rapports de forces, dans une école, même confessionnelle, le futur citoyen aurait appris l'obligation d'écouter l'autre, son concitoyen, d'entendre ses raisons. De façon concrète, il s'agirait alors de savoir comment les institutions et les grandes disciplines traditionnelles peuvent prendre part à tous les enjeux fondamentaux de la vie : la coexistence, le discernement éthique et la responsabilité.

CONCLUSION

Il se dégage de toute l'œuvre d'Emile Durkheim une forte cohérence. Sa compréhension de ce qu'est l'éducation, le rôle que doit jouer l'Etat dans l'éducation, la mission de l'Eglise qui a donné naissance à l' « Ecole », sont des éléments d'une même chaîne de pensée et de réflexion approfondie. Au moment où le système éducatif, au Bénin, connaît de nombreuses réformes, il n'est pas inutile de revisiter les textes de ce Sociologue pour tracer la voie d'une éducation de qualité entendue comme « socialisation » et « intégration » afin de résorber le problème du chômage. En effet, dans l'éducation, on gagnerait à prendre très au sérieux la formation en vue du « milieu spécifique » auquel chacun est destiné. De même, il apparaît clairement que, dans la pensée de Durkheim, concourent simultanément l'autorité, la formation scolaire et la morale laïque que le sociologue ne réussit pas à fonder autrement que par le sacré qu'il tire de la Religion. L'approfondissement de sa pensée nous portera à explorer ultérieurement son approche de l'éducation morale. Mais les acteurs de l'éducation peuvent déjà recueillir de ce

parcours analytique le lien indissociable entre éducation, Etat et Eglise dans les œuvres de Durkheim et considérer l'école comme un espace où se côtoient naturellement le sacré et le profane, le laïque et le religieux.

BIBLIOGRAPHIE

- Besnard P., (2003). *Etudes Durkheimiennes*. Droz, coll « Travaux de sciences sociales », Genève/Paris, 382 p
- Buisson F., (1900). *La religion, la morale et la science : leur conflit dans l'éducation contemporaine*. Paris : Fischbacher 266 p
- Chevallier P., (1981). *La séparation de l'Eglise et de l'école : Jules Ferry et Léon XIII*. Paris : Fayard, 485 p
- Coq G., (1995). *Laïcité et République : le lien nécessaire*. Paris : Ed du Félin, 334 p
- Coq G., (1993). *Démocratie, religion, éducation*. Paris : Mame, 303 p
- Durkheim E., (1968). *Education et sociologie*, Paris : PUF, 130 p
- Durkheim E., (1968). *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris : PUF (5è Ed)

- Durkheim E., (1969). *Leçons de sociologie. Physique des mœurs et du droit*, Paris : PUF
- Durkheim E., (1969). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF, 403 p
- Durkheim E., (1974). *L'éducation morale*. Paris : PUF
- Durkheim E., (1975). *Textes 3. Fonctions sociales et institutions*, Paris : Ed de Minuit. 568p
- Filloux J-C., (1994). *Durkheim et l'éducation*. Paris : PUF, 128 p
- Foulquié P., (1947). *L'Eglise et l'école : avec l'encyclique sur l'éducation*. Paris : Spes, 255p
- Launey M., (1988). *L'Eglise et l'école en France*. Paris : Desclée, 172 p
- Legrand L. (1995). *Une école pour la justice et la démocratie*. Paris : PUF, 143 p
- Meirieu P., et Giraud M., (1998). *L'école ou la guerre*. Paris : Plon, 210 p
- Ozouf, M., (1963). *L'Ecole, L'Eglise et la République*. Paris : Colin, 303 p
- Planel E., (1985). *La république inachevée : l'Etat et l'école en France*. Paris : Payot, 479p
- Prades J., (1990). *Durkheim*. Paris, PUF, 128 p

Reboul O., (1992). *Les valeurs de l'Education*. Paris : PUF, 249 p

Sanwel A., (1997). *La laïcité : une exigence pour la paix*. Lyon : Chroniques sociales, 201p

Steiner P., (2000). *La sociologie de Durkheim*. Paris : La Découverte, (3è Ed) 124 p.