

Nathalie Bulle « Les humanités face à la lutte pour la vie et à l'évolutionnisme social », Communication au colloque *Enseigner les humanités : enjeux programmes et méthodes du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours*. Journée APL, Paris Lycée Henri IV, 27 mars 2010.

Nathalie Bulle (2010), « Les humanités face à la lutte pour la vie et à l'évolutionnisme social », in J.N.Lorenti, R.Vignest (eds.) *Enseigner les Humanités*, Paris, Editions Kimé, p.97-121.

# LES HUMANITES FACE A LA LUTTE POUR LA VIE ET A L'EVOLUTIONNISME SOCIAL

## Introduction

La notion d'évolution a traversé le XIX<sup>e</sup> siècle en suivant deux voies différentes, la biologie et la philosophie hégélienne, qui a pu être rapprochée d'une conception biologique de l'univers parce que tout y est en corrélation fonctionnelle.<sup>1</sup> L'impact intellectuel de l'évolutionnisme biologique a culminé à travers la révolution darwinienne, marquant profondément les développements des approches scientifiques de l'humain. Non seulement les problématiques évolutionnistes offraient de nouveaux cadres interprétatifs aux sciences morales et sociales, mais encore le modèle des sciences de la nature tendait à s'imposer comme modèle de toute science.

L'enseignement des « humanités » a été atteint de plein fouet par ces bouleversements. Cet enseignement suppose une éducation générale et exigeante de l'intelligence, préparant à l'exercice libre de la pensée par des apprentissages théoriques<sup>2</sup> et l'ouverture aux grandes œuvres de la culture humaine. La pertinence d'une éducation de l'esprit par l'apprentissage des humanités a été remise en cause non pas tant par l'importance prise par les sciences dans tous les domaines de connaissance, que par la réinterprétation des finalités et des modalités de l'éducation intellectuelle. La découverte de lois de l'évolution individuelle et collective conduisait à soulever la question de savoir si l'enseignement des humanités se justifiait, et cela du double point de vue du développement des individus et du développement national.<sup>3</sup> Les réponses, en Angleterre ou en Allemagne, étaient à cet égard diverses, tandis qu'en France les philosophes offraient un soutien tout particulier aux humanités classiques. D'un côté l'idée de lutte pour la vie engageait à valoriser les savoirs scientifiques, orientés vers la pratique, et à réserver les apprentissages théoriques et livresques aux futurs spécialistes. D'un autre côté, la notion d'évolution appliquée aux sociétés conduisait à associer étroitement les œuvres culturelles à des développements historiques définis. Commune à ces deux points de vue, une interprétation continuiste du développement humain, de ses formes purement organiques vers ses formes rationnelles supérieures, sollicitait une conception adaptative, fonctionnelle du rôle de l'esprit, étrangère aux finalités générales de l'enseignement des humanités.

---

<sup>1</sup> A.Fouillée, *Le mouvement positiviste et la conception sociologique du monde*, Paris, Alcan, 1896, p.4.

<sup>2</sup> Précisons ici que par opposition aux apprentissages empiriques qui s'appuient sur une psychologie inductiviste, les apprentissages théoriques reposent sur des formes explicites de transmission et sont structurés par les savoirs qui constituent les disciplines académiques..

<sup>3</sup> A.Fouillée, *L'enseignement au point de vue national*, Paris, Alcan, 1891, p.94.

Le présent travail exhume quelques éléments majeurs des controverses qui ont eu lieu sur ces questions au tournant du XX<sup>e</sup> siècle en France, notamment au travers de la querelle de la « Nouvelle » Sorbonne. Les enjeux profonds de ces controverses ont eu tendance à être masqués par le jeu plus circonstanciel d'options politiques, dont le sens n'est pas univoque.<sup>4</sup> Les partis pris politiques ont eu aussi leur rôle, qu'il ne s'agit pas de nier, mais de relativiser pour prévenir les assimilations toutes faites.<sup>5</sup> Nous prosons de montrer que ce qui s'est présenté en ce début du XX<sup>e</sup> siècle comme une lutte des humanités classiques contre les humanités modernes et, parallèlement, comme une lutte opposant conservateurs et démocrates, masquait un problème plus profond, à propos duquel sont intervenus, au nom des droits imprescriptibles de la pensée, des auteurs tels que Péguy ou Alain. Ce problème rassemble en réalité les humanités littéraires et scientifiques. Il s'agit de la vocation de l'enseignement secondaire dans une société démocratique, et plus précisément de sa légitimité en tant qu'enseignement consacré à des développements théoriques et culturels généraux, ce que l'on entend par éducation libérale, au sens philosophique.

### **Les principes de la pédagogie « évolutionniste »**

A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement est au centre des débats en France. Les livres consacrés aux questions pédagogiques se multiplient qui suscitent des discussions et polémiques relayées par la presse. Rappelons la grande enquête menée sous l'égide de la commission Ribot en 1898, qui a précédé la réforme de 1902. Ces discussions s'inscrivent dans le climat positiviste, et sont tout particulièrement suscitées par le bouleversement opéré par les doctrines évolutionnistes. Un des

---

<sup>4</sup> Des défenseurs ou opposants à la Sorbonne pouvaient se trouver dans un même bord politique. Ainsi à partir d'avril 1911, les défenseurs de la Sorbonne et de la réforme de 1902 posèrent ouvertement la question en termes politiques et parmi leurs adversaires les uns acceptèrent de se placer sur ce terrain, mais la plupart protestèrent que la défense des humanités n'avait aucune implication politique. C-F. Bompaire-Evesque, *Un débat sur l'université au temps de la Troisième République. La lutte contre la Nouvelle Sorbonne*, Paris, Aux Amateurs de Livres, 1988, p.98. Une majorité d'intellectuels, écrivains, artistes, peu favorables « au pédantisme, aux disciplines et aux routines scolaires », appartenant à des milieux « affranchis des vieux préjugés », issus de tous les bords politiques, et ressentant le plus souvent une « sereine et superbe indifférence » pour la politique, soutenaient les humanités et notamment le latin le plus visiblement en danger, au point que l'esprit de parti tendait à apparaître au contraire comme « la tare secrète des ennemis de la culture classique ». H.Parigot, « Les humanités et la culture classique », *Le Temps*, 8 avril 1911, p.1.

<sup>5</sup> Ces assimilations ont été suggérées par certains rapprochements sollicités par des circonstances historiques. Un facteur, explique par exemple Durkheim, a contribué pour une large part à l'extrême confusion des esprits au sujet des rôles respectifs des lettres et des sciences dans l'éducation intellectuelle. Alors même qu'il existe une sorte d'antagonisme naturel entre l'esprit de l'Antiquité classique et le christianisme et que des objections ont été constamment émises à l'encontre d'un enseignement chrétien dont tous les matériaux étaient empruntés aux auteurs payens, c'est par un revirement qui date du lendemain de la Révolution qu'une alliance entre l'humanisme et l'Eglise s'est nouée. Les représentants du traditionalisme, en matière religieuse aussi bien qu'en matière sociale « virent, à tort ou à raison, dans le vieil enseignement littéraire, le meilleur auxiliaire de ce qui leur paraissait être la saine doctrine, tandis qu'au contraire l'enseignement scientifique leur était suspect. Dès lors, les libéraux de tout ordre et de tout degré furent enclins à épouser la cause contraire ». E.Durkheim (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, p.353.

principaux protagonistes de ces débats, Alfred Fouillée<sup>6</sup> exprime le réductionnisme général des approches trop directement dérivées du darwinisme :

« L'histoire de l'humanité nous montre la lutte des races, des nationalités, des individus, non pas seulement pour la vie — comme on le répète sans cesse par une interprétation étroite du darwinisme, — mais encore pour le progrès de la vie sous toutes ses formes, y compris la vie intellectuelle, esthétique et morale. On parle beaucoup aujourd'hui de la lutte pour la vie; on se hâte de transporter imprudemment au sein de l'humanité les lois formulées par Darwin pour le règne animal; on oublie les métamorphoses que subit la sélection en passant du domaine des forces brutales dans le domaine des forces intellectuelles et morales. Toutes les conséquences plus ou moins scandaleuses qu'on a tirées du darwinisme tiennent à ce vice de raisonnement ».

Le philosophe remarque que l'Allemagne s'est opposée aux excès du formalisme pur de l'enseignement des humanités classiques et est tombée dans un excès inverse, en donnant la priorité, dans l'enseignement des sciences sociales et morales, aux sciences historiques et philologiques, versant dans l'érudition. Du côté anglais, l'école de l'évolution « 'sortie' de l'école utilitaire », séduite par le « mirage des sciences de la nature », opposant dans la science de l'éducation, « le naturalisme à ce qu'on peut appeler l'humanisme », en a voulu faire le fonds de l'instruction.

L'approche évolutionniste a conduit à s'intéresser au développement de l'esprit humain sur de longues périodes temporelles, indépendamment du rôle joué par l'éducation. Brièvement, le processus de développement humain qu'elle met au jour est le suivant. Au cours de l'évolution, la lutte pour la vie s'est transformée en lutte entre groupes et la solidarité interne aux groupes a favorisé la survie. Ainsi, l'évolution s'est faite en faveur d'une augmentation de la coopération, engageant un développement du potentiel d'apprentissage et une diminution des instincts. Les transmissions et apprentissages sociaux se sont ainsi substitués à l'héritage génétique. Vecteurs de ces apprentissages pensés comme substituts des instincts, les institutions sociales, telles que la famille et l'école, apparaissent vouées à la socialisation des futures générations, tiennent lieu d'agents disciplinaires.<sup>7</sup> Le rôle intellectuel des apprentissages formels est, dans ce cadre, vu comme fonctionnel, et non pas développemental, le rôle développemental étant joué par l'évolution biologique. Le modèle biologique d'évolution conduit à dissocier le développement intellectuel des apprentissages théoriques. Les savoirs et les exercices formels ne sont plus supposés agir sur le développement des capacités intellectuelles et réflexives. Le savoir représente simplement une ressource pour l'esprit.

La psychologie d'inspiration naturaliste n'entrevoit pas la rupture introduite dans la dynamique du développement intellectuel humain par la transmission culturelle. Herbert Spencer développe par exemple ses idées en psychologie à partir du principe suivant lequel la vie et l'esprit ont évolué à partir d'une même forme indifférenciée, tous deux répondant au principe d'adaptation fondamental :

---

<sup>6</sup> A.Fouillée (1891), *L'enseignement au point de vue national* ; cf. aussi Alfred Fouillée (1890) « L'organisation morale et sociale de l'enseignement. I- Les humanités scientifiques », *Revue des deux mondes*, p.285-318 ; « Les humanités classiques au point de vue national », *Revue des deux mondes*, p.751-784.

<sup>7</sup> Cf. en particulier à ce sujet: J.M.Baldwin, *Darwin And The Humanities*, Baltimore, Review Publishing, 1909.

l'ajustement des relations organiques internes aux relations externes dans l'environnement. De telles représentations continuistes du développement nourrissent les présupposés de la pédagogie évolutionniste qui apparaissent à un observateur de l'époque tel qu'Alfred Fouillée répondre à trois grands principes. Ces principes concernent respectivement la genèse de l'intelligence individuelle, son mode de développement et ses liens avec la dimension sociale de la vie humaine, la société représentant le milieu de développement de l'organisme humain.

Premièrement, explique Fouillée, d'après les tenants de la pédagogie évolutionniste : « l'homme, dernier résultat de l'évolution zoologique, résume en lui-même les précédentes formes de vie, selon les lois 'ontogénétiques et philogénétiques', — c'est-à-dire selon les conditions de genèse des individus et de l'espèce. » C'est pourquoi l'apprentissage doit reproduire le cours de l'évolution de l'espèce, suivant un ordre allant du concret vers l'abstrait, dans un mouvement principalement inductif. Deuxièmement, l'homme développe les facultés dont il hérite par interaction avec son environnement social. C'est pourquoi l'apprentissage doit se centrer sur l'activité personnelle de l'enfant en interaction avec son environnement. Troisièmement, « l'homme a une vie non seulement individuelle, mais collective: les individus et la société se pénètrent mutuellement; si la vie sociale doit être considérée comme l'effet de la vie des individus, il est également vrai, d'autre part, que le développement de chaque individu doit être considéré comme effet et moyen de l'organisme social. En conséquence, la pédagogie ne peut devenir une science qu'en s'appuyant sur la « physio-psychologie » d'une part, et, de l'autre, sur la sociologie. »

Le sort des humanités classiques n'est pas univoque au regard d'une psychologie évolutionniste. Alors que Spencer conclut à la prééminence nécessaire de l'enseignement scientifique, parce que c'est celui qui est le plus utile dans la lutte pour la vie, d'autres, tel que Hans Vaihinger, concluent à celle du grec et du latin en vertu de l'évolution culturelle que les enfants doivent se réapproprier : l'étude des lettres « est la grande initiatrice morale et sociale ». On ne peut attendre de l'enfant que, par une évolution entièrement spontanée, il retrouve les pensées qui participent de l'héritage humain. Fouillée note à cet égard le paradoxe de la pédagogie naturaliste qui ne tient pas compte de deux éléments essentiels, empêchant la méthode d'éducation d'être identique à la méthode de développement spontané : la langue et le livre, produits de tous les raisonnements accumulés par les hommes, de toutes leurs observations et réflexions. Par ailleurs, on s'accorde à tenir pour but de tout enseignement le progrès d'esprit de l'élève. C'est à ce progrès qu'est associée l'idée d'activité. Une telle activité est notamment sollicitée par les exercices accomplis, ce qui plaide selon Fouillée en faveur de l'étude des langues classiques. Les travaux d'analyse, de traduction, d'explication, de rédaction, de composition, sont autant d'exercices actifs. La version latine est, bien plus que la version allemande et surtout anglaise, un critérium de l'art de deviner et même d'inventer, d'activité personnelle et d'initiative. Le

philosophe défend, à la suite d'un Pascal ou d'un d'Alembert, «l'esprit de conjecture » développé au plus haut point par la pratique de la traduction<sup>8</sup>.

Ces arguments valent sans prendre en compte le troisième grand principe de la pédagogie naturaliste qui prescrit que, pour devenir une science, l'éducation doit s'appuyer sur la « physio-psychologie » et sur la sociologie.

Le philosophe écossais Alexander Bain, dans son ouvrage *La Science de l'Éducation*, publié en 1879, reproche aux humanités de « donner à l'esprit l'habitude de la servitude ». « Par quel singulier revirement de pensée, se demande à ce sujet Gabriel Compayré, les études libérales par excellence peuvent-elles être représentées comme une école de servitude intellectuelle? »<sup>9</sup> Les erreurs de pédagogie pratique, qui se révèlent ici, proviennent d'erreurs théoriques sur la nature humaine. Cette remarque touche le cœur du problème de la pédagogie naturaliste. Compayré explique comme suit l'erreur commise par Bain. Pour ce dernier, comme pour Locke :

« il n'y a pas, à proprement parler, de forces intellectuelles indépendantes des faits qui se succèdent dans la conscience, par suite (...) la mémoire ou l'imagination n'est qu'un mot, elle n'est rien en dehors des souvenirs ou des images qui se gravent successivement dans l'esprit. Pour M. Bain comme pour Locke, la meilleure éducation est celle qui juxtapose des connaissances dans l'esprit, qui y accumule des faits (...) Ce qui pousse encore les vues théoriques de M. Bain, c'est qu'il n'accorde aucune indépendance, aucune vie propre à l'esprit, et que, pour lui, derrière les faits de conscience se dressent, sans aucun intermédiaire, les organes cérébraux (...) De là une réduction, un amoindrissement inévitable de la portée de l'éducation. Il n'y a plus qu'à laisser faire la nature et à remplir le vase qu'elle se charge elle-même de construire. »

Compayré relève ici la rupture marquée par la pédagogie évolutionniste qui, appuyée sur la tradition empiriste lockienne, sépare la pensée, capacité supposée soumise à une évolution naturelle, et ses « contenus », qui ne jouent pas de rôle intellectuel à proprement parler. Ce n'est donc pas seulement l'enseignement des humanités classiques qui est mis en cause par la pédagogie naturaliste, il apparaît même à Fouillée que les défenseurs de l'enseignement classique par leur « aveuglement » en ont préparé le sacrifice.<sup>10</sup> Ce qui est en jeu, c'est, la vertu proprement éducative des savoirs, leur vocation à développer l'esprit de compréhension, de recherche et d'initiative, par opposition à une représentation étroite de leur rôle cognitif et des besoins économiques et sociaux associés – conceptions qui fondaient la vocation libérale de l'enseignement secondaire :

« Les utilitaires en économie politique et en pédagogie soutiennent que les idées sont sans valeur (...) Les partisans de cette école ne font que répéter aux jeunes gens : — Armez-vous, si vous voulez l'emporter dans la lutte pour la vie. — Et ces armes, à ce qu'ils s'imaginent, ne sont pas de nature morale ni philosophique ; ce sont les sciences, orientées vers la pratique; ce sont les langues vivantes, orientées vers

---

<sup>8</sup> « Qu'a voulu dire ici Tacite? Qu'a voulu dire Lucrèce?— Il faut le plus souvent deviner. Il faut induire, s'autoriser du connu pour passer à l'inconnu. Il faut déduire sur le vif, non sur l'abstrait il faut surtout analyser, se rendre compte des détails crime pensée personnelle, essayer un sens, un autre, un autre encore, expérimenter en quelque sorte, Il y a déjà là du diagnostic. » A.Fouillée (1891), *L'enseignement au point de vue national*.

<sup>9</sup> G.Compayré (1886), *Histoire de la pédagogie*, Paris, Adamant Média Corporation, 2002, p.476-80.

<sup>10</sup> A.Fouillée (1902), *La conception morale et civique de l'enseignement*.

la pratique. On le voit, chacune des théories de l'enseignement n'est rien moins qu'une philosophie de la vie et de la société. »<sup>11</sup>

Pour les partisans du « réalisme » pédagogique, défenseurs d'une école « adaptée à la vie », à même de préparer « des hommes qui soient de leur temps », le modèle du développement humain porté par l'évolutionisme devait engager une profonde révolution pédagogique dont la première cible n'était pas seulement les humanités classiques, mais s'étendait aux humanités littéraires et scientifiques dans leur ensemble, aux apprentissages théoriques et exercices formels auxquels les modèles naturalistes, qui ne font pas de différence entre le développement des fonctions mentales de base et celui des capacités réflexives, n'accordent pas de vertu éducative propre.

### **L'esprit de l'évolution et la « Nouvelle » Sorbonne**

La Troisième République s'est donné pour mission de développer en France la science et la culture, rôle que l'instruction publique a assumé avec la réussite que l'on sait. Programmes, examens, baccalauréat ont été rénovés, intégrant le français, la langue et la littérature, avec un privilège accordé à l'histoire. Les sciences ont progressé jusqu'à connaître la parité avec les lettres anciennes dans la réforme du lycée de 1902<sup>12</sup>.

La querelle de la « Nouvelle Sorbonne » a défrayé la chronique intellectuelle de l'été 1910 à l'été 1911. Elle a éclaté à la suite de l'ouverture des universités de médecine et de droit à des non latinistes. Une équivalence du baccalauréat était donnée aux titulaires de différents certificats d'aptitude à l'enseignement, par exemple dans les Ecoles normales et Ecoles primaires supérieures, mais là n'est pas le sujet au cœur des débats. Deux jeunes intellectuels, Henri Massis et Alfred de Tarde, fils du sociologue Gabriel Tarde, ont lancé la polémique en publiant une série d'articles en juillet-août 1910 sous le pseudonyme d'Agathon, jeune poète interlocuteur de Socrate dans *Le Banquet*. Ces articles ont été rassemblés dans un livre *L'Esprit de la Nouvelle Sorbonne. La crise de la culture classique. La crise du français*.<sup>13</sup> Ils accusent l'influence de l'université allemande sur la construction de l'université républicaine dans les années 1880, à la suite de la capitulation de Metz ; opposent le scientisme germanique au libéralisme intellectuel français ; récusent la transformation profonde que subissait à cette époque l'enseignement littéraire : la substitution du commentaire philologique, de la « méthode historique », impliquant de lourds travaux de documentation, de bibliographie, à l'explication personnelle des auteurs et l'analyse des idées. Ils comptent répondre aux arguments communément

---

<sup>11</sup> A.Fouillée (1891), *L'enseignement au point de vue national*.

<sup>12</sup> La réforme proposait en effet une conception symétrique des plans d'études avec une dominante structurante, latin ou sciences, et un deuxième enseignement constituant un choix entre une langue ancienne ou moderne, ce qui conduisait à constituer 4 filières, latin-grec, latin-langues, science-latin et science-langues.

<sup>13</sup> Agathon, *L'Esprit de la Nouvelle Sorbonne. La crise de la culture classique. La crise du français*, Paris, Mercure de France, 1911.

invoqués par les « adversaires de la culture classique », touchant principalement l'adaptation de l'enseignement aux besoins pratiques et utilitaires de l'époque ; l'éducation de l'esprit par les sciences, l'incompatibilité du développement démocratique de la société avec une culture littéraire et philosophique. L'évolution, les sciences et la démocratie, qui représentent les trois grandes composantes des transformations du discours pédagogique au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, sont au cœur des débats. Ces derniers, fortement médiatisés, ont pris une grande ampleur, et se sont déroulés sur toute une année.<sup>14</sup>

L'enjeu majeur de la controverse est d'ordre philosophique. Les adversaires de la « nouvelle » Sorbonne mettent principalement en cause la domination des transformations des disciplines littéraires et sociales par l'optique historiciste. Cette optique, qui a traversé le XIX<sup>e</sup> siècle sous différentes formes doctrinales, conduit à considérer les événements historiques comme impliqués dans un processus global de développement. Leur compréhension exige de pouvoir les situer comme éléments d'un courant de l'histoire.<sup>15</sup> S'associe à l'approche historiciste une croyance en la malléabilité de la nature humaine. Si tous les phénomènes participent d'un processus de développement, il en est de même des ressorts fondamentaux de l'action de l'homme. La vision d'un monde en évolution, en flux constant, conduit à valoriser l'accumulation des faits et à déprécier les présupposés théoriques. Cette vision est sollicitée par l'idée d'évolution. La connaissance, dans la philosophie de Spencer, suit un mouvement ascendant d'induction universelle ; en France le positivisme comtien prescrit à la science de s'en tenir à la recherche des relations entre phénomènes observables. En Allemagne, l'encyclopédisme est promu à travers l'évolutionnisme hégélien qui proclame la continuité du réel, jusqu'à l'affirmation tautologique suivant laquelle « tout est dans tout ».<sup>16</sup>

L'idée d'évolution engage, pour comprendre le sens véritable des œuvres littéraires du passé, à l'étude des époques, des mœurs, des lieux et circonstances particulières de leur création. C'est ce qui explique le sentiment général d'une transformation des enseignements littéraires en érudition, en encyclopédisme, en accumulation de savoirs dépourvus de réflexion, tant les idées apparaissent désormais devoir être expliquées par la connaissance de leur processus historique d'émergence. Dans ce cadre, les plaintes de l'historien Ernest Lavisse, regrettant d'avoir étudié Molière sans connaître son

---

<sup>14</sup> Sur l'histoire de la « querelle de la 'nouvelle Sorbonne' » Cf. C-F. Bompaigne-Evesque, *Un débat sur l'université au temps de la Troisième République. La lutte contre la Nouvelle Sorbonne*, Paris, Aux Amateurs de Livres, 1988.

<sup>15</sup> Cf. à ce sujet M.Mandelbaum, *History, Man and Reason, a Study in Ninetenth Century Thought*, The John Hopkins Press: Baltimore and London, 1971, p.42.

<sup>16</sup> Pierre Lasserre a développé à cette époque une critique du réductionnisme des conceptions philosophiques engagées dans les différents courants idéologiques qui inspirent les changements pédagogiques en cause, malheureusement teintée par un engagement politique auprès de l'*Action Française*, P.Lasserre, *La Doctrine officielle de l'Université. Critique du Haut Enseignement de l'Etat*, Paris, Mercure de France, 1912.

public, et les tragédies grecques sans être à même de sentir leur beauté proprement hellénique, prennent tout leur sens.<sup>17</sup>

Les écrits d'Alain et de Peguy qui, en toute indépendance, ont sévèrement réagi à ces transformations de la pédagogie des lettres, en donnent le ton. Alain raconte les plaintes d'un étudiant à la Sorbonne :

« (...) Autrefois, à ce qu'on raconte, il se trouvait des hommes pour expliquer à la jeunesse les doctrines de Platon, de Descartes, de Spinoza. Maintenant, on n'explique plus ; on se contente de comparer les différentes éditions d'un même ouvrage, et on nous montre les variantes comme on nous montrerait une collection de papillons. Dès qu'on tient la lettre, tout est dit ; l'esprit, on n'y pense point. C'est ainsi qu'ils travaillent ; ils dépouillent les éditions, les préfaces, les commentaires ; ils font des fiches, et nous les dictent. Pour nous former l'esprit, ils nous font faire des fiches à nous aussi. »<sup>18</sup>

Péguy dénonce aussi bien la méthode « moderne » en matière d'histoire, mise au point par Taine,<sup>19</sup> qui consiste à rendre compte d'une création littéraire par l'étude systématique de toutes les conditions de sa genèse, que le scientisme qui, d'après lui, caractérise alors la sociologie à la Sorbonne.<sup>20</sup> Il y décèle une forme de religion laïque :

« Et l'on perdait à la fois la culture antique et la culture chrétienne, le mystère et les humanités, la cité et la chrétienté. Singulière science, surscience, suprascience. Chercher des renseignements sur un monument, sur une œuvre, sur un texte partout ailleurs que dans le texte même (...) Disons le mot, c'est une église, laïque, radicale, qui s'est instaurée parmi nous, sur nous (...) C'est un pouvoir temporel clérical scholastique comme il y en a eu d'aussi mauvais, comme il n'y en a jamais eu de pire (...) toute cette énorme acquisition remise en cause, mise en péril (sans nous, perdue) par la plus basse démagogie, toutes les études libérales, toutes les cultures d'humanité, pour la satisfaction du caprice, du délire, de la démence, de la brutalité de quelques despotes. »<sup>21</sup>

Quelques-unes des idées pédagogiques des maîtres de la nouvelle Sorbonne ont été développées dans une série de conférences données entre 1902 et 1903 à l'Ecole des Hautes Etudes Sociales, publiées en 1903 sous le titre *L'Education De La Démocratie*. La redéfinition des finalités de l'enseignement se fait le réceptacle des grandes évolutions des rapports de l'homme au monde inspirés par la philosophie positiviste. Mais certaines idées en jeu révèlent que l'interprétation historiciste et le relativisme anthropologique associé, qui dominent la révision de l'enseignement des lettres, sont associées à un projet politico-culturel.

---

<sup>17</sup> E.Lavisse, « Souvenirs d'une éducation manquée », in E.Lavisse (ed.), *L'Education De La Démocratie : Leçons Professées A L'Ecole Des Hautes Etudes Sociales*, Paris, 1907, p.1-36.

<sup>18</sup> Alain (1908), *Propos*, II, Paris, Gallimard, 1970, p.74. On présume que l'étudiant n'était autre qu'Henri Massis, qui avait eu Alain comme professeur de philosophie au lycée de Condorcet.

<sup>19</sup> C.Peguy (1910), « La méthode de la grande ceinture », *Le choix de Peguy*, Paris, Gallimard, 1952, p.143-152.

<sup>20</sup> Cf. par exemple, la mise au point proposée par S.Fraisse concernant la critique de Peguy des méthodes de la critique littéraire développées par Gustave Lanson, S.Fraisse, Peguy, Lanson et le lansonisme, *Bulletin d'informations et de recherches-L'Amitié Charles Peguy*, 2008, p.172-185.

<sup>21</sup> C.Peguy (1910), *Le choix de Peguy*, Paris, Gallimard, 1952, p.158-59.

Gustave Lanson, qui intervient à ce sujet, propose que les lettres prennent le relais de la religion dans la formation civique. Dans cette optique, il préconise une « réduction » de la littérature à l'histoire, pour la formation de la conscience intellectuelle, morale et civique. L'enseignement littéraire doit révéler « le conflit éternel de l'homme et de la nature, l'âpre concurrence humaine, la lente évolution et les crises violentes des croyances morales et des organismes sociaux » parce qu' « une œuvre littéraire est un aspect de l'humanité, un moment de la civilisation. ». Dès lors, le but de l'enseignement de la littérature doit être de préparer les hommes à comprendre les questions morales et sociales qu'ils devront résoudre, les préparer à les résoudre avec « exactitude, sincérité, désintéressement, justice »<sup>22</sup> Selon l'historien de la littérature, il s'agit de montrer comment les hommes du passé ont résolu ces questions, en relativisant leurs réponses aux états de la science et de la civilisation. La formation de l'esprit littéraire à proprement parler doit s'effacer en faveur d'une préparation plus fonctionnelle à la vie sociale :

« Le vice radical, que la substitution de la dissertation au discours n'a pas fait disparaître, a au contraire aggravé, c'est que cette dissertation veut un effort de création personnelle, est un exercice d'art (...) Nous avons sacrifié la masse aux exceptions qui nous flattaient (...) Il est bien plus salubre pour de jeunes esprits d'être exercés à résumer qu'à délayer, à simplifier qu'à amplifier. Je m'imagine que le modèle de la composition littéraire de l'avenir dans notre enseignement secondaire devra être le rapport d'affaires : l'exposé exact, ordonné et lumineux, sans éloquence, sans poésie, sans artifice littéraire, d'une question déterminée, dont la solution dépend d'un choix et d'un examen de faits. »<sup>23</sup>

L'abandon du projet d'éducation littéraire, par la subordination de l'enseignement des lettres dans une société démocratique à des objectifs de contrôle social, éclaire sous un jour particulier les termes de la controverse.

Pour comprendre ces changements idéologiques qui paraissent relever de l'adoption d'une doctrine officielle, alors dénoncée à tous les échelons de l'enseignement, il est nécessaire de rappeler que la République était alors à la recherche d'une morale pour l'école. La vision du développement humain offerte par l'idée d'évolution, quelque forme qu'elle ait pu revêtir, entretenue par la philosophie positiviste, ouvrait la voie à une morale laïque où démocratie, science et devenir étaient rationnellement associés. En identifiant le passé comme passé et en entretenant la promesse d'une mise en accord des institutions sociales avec le développement démocratique de la société, l'idée d'évolution était propre à servir une entreprise de réorganisation sociale.

### **La solidarité moderne et la thèse de Durkheim**

---

<sup>22</sup> G.Lanson, « Les études modernes dans l'enseignement secondaire, in E.Lavis (ed.), *L'Education De La Démocratie : Leçons Professées A L'Ecole Des Hautes Etudes Sociales*, Paris, 1907, p.157-188.

<sup>23</sup> G.Lanson, « Les études modernes dans l'enseignement secondaire, in E.Lavis (ed.), *L'Education De La Démocratie : Leçons Professées A L'Ecole Des Hautes Etudes Sociales*, Paris, 1907, p.173-176.

Le rôle de la sociologie dans ces débats s'est cristallisé autour de la thèse de Durkheim de 1893, *De la division du travail social*, qui avait pour objet l'étude des rapports de la personnalité individuelle et de la solidarité sociale. La thèse durkheimienne impute ces rapports à deux formes de solidarité, la première repose sur une culture commune : « *L'ensemble des croyances et des sentiments communs à la moyenne des membres d'une même société forme un système déterminé qui a sa vie propre ; on peut l'appeler la conscience collective ou commune* »<sup>24</sup>. Elle est dominante dans les sociétés traditionnelles et instaure une morale dont le sens renvoie à la conscience collective, car « *Il ne faut pas dire qu'un acte froisse la conscience commune parce qu'il est criminel, mais qu'il est criminel parce qu'il froisse la conscience commune* »<sup>25</sup> La morale de la conscience collective s'exprime dans le droit répressif. Ce relativisme s'allie néanmoins avec l'idée d'un développement rationnel allant dans le sens d'un respect de l'homme en tant qu'homme. La seconde forme de solidarité repose sur la division du travail social, autrement dit sur les différences des fonctions sociales qui mettent les individus en situation d'interdépendance. Cette forme est dominante dans les sociétés complexes, et sa morale s'exprime à travers un droit restitutif, le code civil, dont on constate l'extension avec le développement social, alors que l'emprise du droit pénal tend à se restreindre. Les sociétés où la solidarité organique est prépondérante sont constituées non par une répétition de « segments similaires et homogènes », mais par un « système d'organes » différents dont chacun a un rôle spécial, coordonnés et subordonnés les uns aux autres.

Le relativisme moral de la thèse durkheimienne rend compte de l'existence d'une contrainte sociale informant les consciences individuelles, représentant une réalité *sui generis*. La morale sociale progresse néanmoins dans le sens d'une plus grande abstraction : ce qui caractérise la morale des sociétés organisées, « c'est qu'elle a quelque chose de plus humain, partant de plus rationnel ». Durkheim pense que l'on a tort d'opposer la société qui dérive de la communauté des croyances à celle qui a pour base la coopération, en n'accordant qu'à la première un caractère moral. En devenant plus rationnelle, la conscience collective prend seulement un caractère moins impératif.<sup>26</sup>

On peut se demander à partir de là pourquoi le sociologue ne se contente pas de sa conception de l'évolution même de la « conscience collective » pour rendre raison de la solidarité dans les sociétés modernes. Il semble que Durkheim veuille mettre en évidence la présence d'une contrainte sociale rendant tout aussi nécessaire une tension normative issue de la société, conçue comme organisation humaine supérieure à la lutte pour la vie, et sollicitant chez l'individu un abandon de ses intérêts propres en vue de l'intérêt général. Il s'oppose à l'individualisme de Spencer, qui renvoie l'harmonie sociale à l'interdépendance des intérêts individuels dans une économie d'échange. Dans la doctrine de Spencer, le contrôle social participe d'un héritage biologique, au sens où l'adaptation de la nature humaine à ses conditions de vie doit la conduire à progresser vers un état d'équilibre où les libertés

---

<sup>24</sup> E. Durkheim (1930), *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1991, p.35.

<sup>25</sup> E. Durkheim (1930), *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1991, p.48.

<sup>26</sup> E. Durkheim (1930), *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1991, p.276.

individuelles n'empiètent pas les unes sur les autres. De tels empiètements suscitent des frottements entre les sphères d'action que les lois de l'évolution sont censées faire disparaître. Les fléaux sociaux et moraux ne représentent suivant ces vues que la « non-adaptation de la constitution aux conditions. »

Il est vrai, interprète Durkheim, que dans les sociétés industrielles de Spencer tout comme dans les sociétés organisées, ou encore complexes, l'harmonie sociale dérive essentiellement de la division du travail, mais chez Spencer la coopération se produit par cela seul que chacun poursuit ses intérêts propres. Or, la discipline sociale ne va pas en se relâchant, les règles de la morale et du droit professionnel sont impératives comme les autres. Elles obligent l'individu à agir en vue de fins qui ne lui sont pas propres. La division du travail produit la solidarité, non pas seulement parce qu'elle fait de chaque individu un « échangeur » (comme disent les économistes précise Durkheim), mais parce qu'elle crée entre les hommes tout un système de droits et de devoirs.

On peut souligner l'actualité d'une telle thèse qui affirme la nécessité pour les acteurs économiques de s'appuyer sur une morale de responsabilité sociale. Mais Durkheim énonce un postulat, en affirmant que la solidarité sociale moderne dérive essentiellement de la division du travail, car on ne voit pas en quoi les actes moraux dans les divers types de sociétés diffèrent essentiellement. L'interdépendance et la ressemblance sont deux construits anthropologiques jouant un rôle descriptif, mais leur rôle explicatif est problématique. L'optique compréhensive, attachée au sens que les acteurs sociaux prêtent à leur action, permet de penser sans rupture le développement moral dans les sociétés complexes. La moralité renvoie à la possibilité humaine d'agir en fonction du sens prêté à l'action, indépendamment de ses conséquences. Avec la complexification des sociétés, le développement des systèmes interprétatifs et leur co-présence, les principes et idées qui étayent les jugements moraux se font plus abstraits, ils confèrent une plus grande rationalité aux sentiments moraux, ce que Durkheim affirme par ailleurs. Mais le sociologue ne considère pas que la conscience individuelle – informée par ces développements qui sont de nature supra-individuelle - soit le vecteur de l'harmonie sociale à travers l'action morale. Il n'est pourtant pas éloigné d'une telle conception. Le point, contre Spencer, est que l'égoïsme n'est pas moteur de cohésion sociale. La thèse de Durkheim est centrée sur le caractère moral des sociétés modernes régularisées par des règles et devoirs, et comme il l'explicitera ultérieurement, exigeant selon lui, une éducation morale ayant pour finalité le développement de l'« intelligence morale ». Mais se surajoute l'idée d'une « force » réelle, ressemblance ou interdépendance, qui lie personnalité individuelle et société.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Des critiques du lien de causalité entre interdépendance technique des tâches et solidarité morale ont été développées qui rendent compte de la fragilité foncière de la thèse de Durkheim. Georges Friedmann note que les phénomènes de solidarité qui se manifestent entre travailleurs mettent en jeu des facteurs tels que la structure et la qualité de l'organisation technique elle-même, la similarité des conditions de travail et la communauté des intérêts, qui mettent en défaut les catégories durkheimiennes. G. Friedmann, *Le travail en miettes. Spécialisation et loisirs*. Paris, Gallimard, 1964. Cf. aussi P.Besnard, les pathologies des sociétés modernes in P.Besnard, M.Borlandi, P.Vogt, *Division du travail et lien social, Durkheim un siècle après*, Paris, PUF, 1993, p.206 ; A.Pizzorno (1963), « Lecture actuelle de Durkheim », *Archives Européennes de sociologie*, 4 (1), 1-36.

Or, il n'y a aucune raison de prétendre que la morale du monde moderne doive se fonder sur la division du travail, à moins d'enraciner la cohésion sociale dans un contrôle social de la société sur ses membres par un gouvernement laïc des consciences imposant un idéal défini du développement humain. La théorie durkheimienne représente un progrès par rapport à l'individualisme et à l'utilitarisme spencériens, elle n'en reste pas moins purement spéculative, et humainement réductrice, car elle suggère un idéal humain dans les sociétés modernes défini par la fonction sociale de l'individu, même si le sociologue ne réduit pas la division du travail à la spécialisation professionnelle.

*La Division du travail social* a fait l'objet, dans le contexte de la controverse qui nous occupe, de vives critiques. Durkheim est accusé de solliciter une spécialisation des formations, à partir d'un postulat théorique. D'autant qu'il associe la culture littéraire, à l'aune de la représentation organique de la solidarité, à une forme de dilettantisme. L'idéal de l'homme moderne qui se fait jour n'est pas l'homme accompli, mais l'homme compétent. A cet égard, Durkheim évoque aussi la lutte pour la vie, le fait que la division du travail décuple le potentiel productif des groupes humains :

« Aujourd'hui cette culture générale tant vantée jadis ne nous fait plus l'effet que d'une discipline molle et relâchée. Pour lutter contre la nature, nous avons besoin de facultés plus vigoureuses et d'énergies plus productives. Nous voulons que l'activité, au lieu de se disperser sur une large surface, se concentre et gagne en intensité ce qu'elle perd en étendue (...) L'honnête homme d'autrefois n'est plus pour nous qu'un dilettante, et nous refusons au dilettantisme toute valeur morale ; nous voyons bien plutôt la perfection dans l'homme compétent qui cherche, non à être complet, mais à reproduire, qui a une tâche délimitée et qui s'y consacre, qui fait son service, trace son sillon. »<sup>28</sup>

### **La pédagogie rationaliste au service de l'éducation de la démocratie**

L'écrivain Emile Faguet<sup>29</sup> déduit d'une manière provocatrice de la thèse de Durkheim l'évidence d'une opposition foncière entre l'enseignement secondaire et la démocratie. Il décèle chez Durkheim une réification des faits sociaux, leur autonomisation relative par rapport aux faits individuels et, plus encore, leur prééminence sur les faits individuels. La prééminence en particulier de la conscience collective sur la conscience individuelle a pour corrélat la marginalisation des opinions particulières. C'est, selon Faguet une idéologie qui satisfait profondément la pensée démocratique. Or l'enseignement secondaire enseigne, écrit Faguet, à penser par soi-même, à être intelligent individuellement, ce qui expliquerait son incompatibilité avec la démocratie et la logique qui sous-tend l'accusation qui lui est faite d'être aristocrate, rétrograde et réactionnaire.

---

<sup>28</sup> E. Durkheim (1930), *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1991, p.5.

<sup>29</sup> E. Faguet (1911), « L'esprit de la nouvelle Sorbonne », *Revue des deux Mondes*, p.520-521.

« Dès 1898 M. Jules Lemaître disait ‘Nous sommes une société démocratique et industrielle, menacée ou plutôt à demi ruinée déjà par la concurrence de puissantes nations: et les enfans de notre petite bourgeoisie et nombre d'enfans du peuple passent huit ou dix ans à apprendre très mal les mêmes choses que les Pères Jésuites enseignaient autrefois, très bien, dans une société monarchique aux fils de la noblesse, de la magistrature et des classes privilégiées. N'est-ce pas un anachronisme effronté? Et la croyance à l'utilité présente de cette éducation n'est-elle pas un préjugé extravagant?’ Au point de vue démocratique pur, rien de plus juste. L'enseignement secondaire, dans une société démocratique forme une aristocratie, elle fait des sur-primaires dans une nation où il ne devrait y avoir que des primaires il doit disparaître. »

Ces réflexions, qui ne révèlent pas toute la pensée de Faguet<sup>30</sup> dévoilent un débat de fond en jeu, débat que des auteurs tels qu'Alain ou Péguy ont bien cerné et au nom duquel ils se sont exprimés avec des conclusions opposées à celles-ci. Alors que les controverses tournent notamment autour des humanités classiques, Alain précise que la question n'est pas de savoir si le latin est meilleur que le français pour cultiver l'esprit, mais de critiquer une certaine manière d'enseigner le latin, le français, ou n'importe quoi, qui va contre toute culture.<sup>31</sup> Le tollé général soulevé par l'érudition, l'accumulation passive de faits et de connaissances, face au rationalisme éducatif, remet en cause les idées reçues quant à la conception traditionnelle de l'élève comme réceptacle passif, ici au niveau de l'enseignement secondaire. Mais Faguet est un visionnaire. Une optique étroite de contrôle social menace l'enseignement secondaire dans sa vocation à dispenser une éducation libérale, au sens philosophique, humaniste et scientifique, autrement dit une formation générale de l'esprit propre à nourrir une pensée indépendante et forte.

Pourtant le point de vue de Durkheim sur l'enseignement secondaire contredit les déductions de Faguet, et dans une certaine mesure, ses conceptions des sources de la solidarité sociale. Par ailleurs, les maîtres qui représentaient alors l'esprit de la « nouvelle » Sorbonne étaient eux-mêmes, dans l'ensemble, des défenseurs des humanités, élargies aux sciences. Alors même qu'aux Etats-Unis, à la même époque, des commissions pour la réorganisation de l'enseignement secondaire allaient être réunies qui devaient bientôt laisser la portion congrue à la formation intellectuelle dans la formation du citoyen démocratique, ce sont les conclusions inverses qui sont développées en France : la cause de l'enseignement secondaire, comme formation générale de l'esprit, est conçue comme liée à celle de la démocratie. Aussi, le noyau de dogmatisme que les critiques des maîtres de la « nouvelle » Sorbonne ont avec raison décelé, et dénoncé, ce noyau inspiré par des philosophies qui construisent autour de l'idée d'évolution des ontologies douteuses, touche-t-il principalement l'évolution de l'éducation littéraire. Les conférences réunies autour de l'éducation de la démocratie, éditées en 1907 par Lavisse, se donnent comme un plaidoyer en faveur d'une alliance humaniste des sciences et des lettres. La

---

<sup>30</sup> Cf. par exemple son ouvrage publié en 1910 : *Le culte de l'incompétence*, Paris, Grasset, 1910.

<sup>31</sup> Alain, *Propos*, II, 165 (10 septembre 1911), p.231.

pédagogie soutenue est fondamentalement rationaliste, étendant l'esprit de l'humanisme à l'enseignement des sciences, esprit qui leur faisait encore défaut tant leur enseignement était encore à construire.

Les témoignages de l'époque dénoncent en effet la tendance de l'enseignement scientifique à l'érudition, aux apprentissages mécaniques, par opposition à la compréhension et aux apprentissages théoriques. L'enseignement des sciences, tel qu'il est décrit encore au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, fait trop appel à la mémoire, est trop consacré à l'exposition des résultats. Le travail des méthodes, des opérations mentales, des mécanismes logiques par des exercices voués à développer l'esprit scientifique en semble absent. Pour expliquer cet état de l'enseignement des sciences, retenons les commentaires de Durkheim et celui du mathématicien Jacques Hadamard. Durkheim impute le mauvais souvenir laissé par l'expérience de la bifurcation initiée sous le ministère Fortoul en 1852 et qui perdura une dizaine d'années, en partie à des problèmes pédagogiques : la crainte de l'idéologie héritée de Napoléon avait inspiré au second Empire une conception étroite de l'enseignement que l'on privait autant que possible de tout recul réflexif. Hadamard observe de son côté que certains écrivains refusent à l'enseignement scientifique un rôle quelconque dans la culture de l'intelligence. Un homme qui n'est pas le premier venu, raconte-t-il, explique ainsi la poussée imprévue qui, lors de l'ouverture de l'École normale de Sèvres, a entraîné une grande partie des candidates vers la section scientifique: « Les femmes ont plus de mémoire que de jugement; les sciences étant exclusivement affaire de mémoire, il n'est pas étonnant qu'elles les cultivent de préférence ». D'après le mathématicien, ce sentiment est imputable à l'état de l'enseignement scientifique, notamment tel qu'il est dispensé aux étudiants des sections littéraires, compte tenu de la jeunesse même de la science moderne, et de son entrée dans l'enseignement.<sup>32</sup> C'est pourquoi les sciences ne paraissent pas aptes à développer l'esprit par l'exercice de la pensée.

Les auteurs de *L'éducation de la Démocratie*<sup>33</sup> expriment la nécessaire transformation du mode de formation intellectuelle dominant en lien avec les développements des sciences et l'épistémologie. Ils ont mesuré à cet égard les enjeux de la modernité pédagogique, sans pour autant se laisser influencer par les courants de la pédagogie évolutionniste. Ils se rangent aux côtés d'un Fouillée. Ils plaident en faveur non pas tant des sciences que de l'esprit scientifique, même si l'illusion positiviste sous-tend l'extension à toutes les disciplines de l'esprit positif, et lui confère un rôle moral. Le premier besoin de nos sociétés, déclare Alfred Croiset, est la liberté entière de la pensée. Aussi le doyen de la faculté des lettres récuse-t-il toute doctrine d'Etat, mais énonce le principe d'accès au vrai et au bien que lui inspire l'épistémologie dominante : le pivot de l'éducation, l'âme de l'enseignement, doit être l'amour

---

<sup>32</sup> E. Durkheim (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, p.358 ; J. Hadamard, « Les sciences dans l'enseignement secondaire », in E. Lavis (ed.), *L'Éducation De La Démocratie : Leçons Professées A L'École Des Hautes Etudes Sociales*, Paris, 1907, p.230-231.

<sup>33</sup> E. Lavis (ed.), *L'Éducation De La Démocratie : Leçons Professées A L'École Des Hautes Etudes Sociales*, Paris, 1907.

et le respect de la vérité méthodiquement établie. L'ensemble des auteurs s'accordent à ce sujet et pour affirmer qu'une éducation purement scientifique ne se suffit pas à elle-même. Il lui faut le concours des études littéraires et des études philosophiques qui constituent des disciplines intellectuelles à ne pas réserver à une petite élite bientôt réduite à zéro.<sup>34</sup> La cause des humanités est pensée comme intimement liée à celle de la démocratie. Lanson prône la mise au premier plan de l'étude de la langue et de la grammaire, au nom même de l'esprit de vérité et d'exactitude. Croiset exprime enfin le rôle important que le grec et le latin ont encore à remplir, notamment comme moyen pédagogique incomparable de développer les facultés d'expression de la pensée.<sup>35</sup>

Revenons à Durkheim qui s'est aussi exprimé sur ces sujets. Selon le sociologue, la spécialisation ne commence qu'avec l'Université, et cette dernière requiert une formation générale préalable, c'est-à-dire un enseignement théorique qui constitue la partie essentielle de l'éducation intellectuelle. L'enseignement secondaire a pour objet de développer les facultés de réflexion que l'enseignement supérieur suppose, mais ne suscite pas. Aussi son objet « consiste essentiellement à éveiller les facultés spéculatives, à les exercer, à les fortifier d'une manière générale et sans jamais les engager dans aucune tâche professionnelle (...) Or de fait c'est bien en cela qu'a toujours consisté sa fonction. »<sup>36</sup>

Bien loin de penser que les différents arts libéraux, qui ont tour à tour joué un rôle prépondérant dans l'histoire de l'enseignement, aient eu essentiellement pour rôle d'inculquer une culture particulière, Durkheim établit dans son cours de pédagogie leur fonction de formation générale de la pensée. Selon les formes de réflexion jugées les plus importantes, les procédés employés ont été différents mais le but est resté le même. Durkheim souligne le caractère général accusé de la culture littéraire où s'exprime la vie humaine tout entière. Son analyse de l'évolution pédagogique en France le conduit à affirmer sans réserve que la culture secondaire ne peut pas, sans cesser d'être elle-même, s'organiser spécialement au vu des professions. Loin de déduire de la spécialisation relative des fonctions sociales, et du rôle même qu'il attribue à cette spécialisation dans la solidarité moderne, une nouvelle vocation pour l'enseignement secondaire, il étend sa vocation de formation générale à la préparation des nouvelles professions qui s'appuieraient bientôt sur l'enseignement secondaire, les

---

<sup>34</sup> Les auteurs de *l'Education De La Démocratie* conçoivent par ailleurs qu'un enseignement démocratique connaisse des différenciations, comme toute culture est inégalement répartie.

<sup>35</sup> « Qu'est-ce que traduire ? C'est 'repenser' en une langue différente, la pensée de l'auteur original. L'enfant qui traduit n'a pas à faire d'effort pour inventer ; mais il doit comprendre, et comprendre avec précision, avec finesse, en évitant l'à peu près. Et il faut qu'il cherche, dans le petit trésor des mots français dont sa mémoire est munie, les mots et les tournures qui peuvent exprimer l'idée donnée, jusque dans ses nuances les plus fines. Il n'aurait pas été capable d'inventer l'idée par lui-même, car c'est une idée virile et il n'est qu'un enfant. Mais il la fait sienne par l'intelligence qu'il en acquiert. L'effort est sérieux sans être excessif. Et, dans cette lutte avec une pensée plus forte que la sienne, il se fortifie insensiblement, comme par une gymnastique habilement graduée (...) le premier mérite des littératures anciennes, et l'on ne saurait trop y insister, est d'être des littératures jeunes, des littératures qui par la nature des idées et des sentiments, s'adaptent comme d'elles-mêmes aux besoins de l'éducation (...) On n'a pas le droit de trancher la question avec la désinvolture un peu naïve de ceux qui veulent tout sabrer à tort et à travers. »

<sup>36</sup> E. Durkheim (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, p.362.

professions industrielles et commerciales « ressentant de plus en plus elles-mêmes le besoin d'une culture spéculatives et théorique. »

Durkheim n'en condamne pas moins, pour l'éducation moderne, le formalisme de la scolastique tout autant que celui de l'humanisme classique dans la mesure où ces derniers se faisaient trop exclusifs. Son argument à ce sujet atteint aujourd'hui directement l'idée de « compétences générales » détachées des objets particuliers développés par les savoirs disciplinaires. Le rôle des objets, des matières d'enseignement, explique-t-il, est d'autant plus important qu'il y a des formes diverses de la réflexion qui sont fonction des objets auxquels elles s'appliquent.<sup>37</sup>

Le sociologue pense, tout comme les auteurs de *L'Education de la Démocratie*, que formation intellectuelle et formation morale sont liées. Il ne conçoit pas l'action morale de l'enseignement sous la forme d'une spécialisation des formations, pas plus qu'il ne la conçoit sous la forme d'une socialisation collective, d'une éducation dont les vertus intégratrices découleraient directement de son caractère commun ou communautaire. Un enseignement n'est éducatif, écrit-il, que s'il change le système de nos idées, croyances, et sentiments, par opposition à un enseignement « qui se bornerait à nous permettre d'agir plus efficacement sur les choses ». C'est la vie intérieure qu'il invoque à cet égard, et non pas superficiellement la vie citoyenne et sociale. Les finalités morales de l'enseignement secondaire, associées à ses finalités intellectuelles, concernent au plus haut point le développement de la conscience humaine, la culture l'homme, des « germes d'humanité qui sont en nous ». Mais si une solide culture scientifique et logique, apparaît comme la condition inéluctable de toute culture humaine, elle ne se suffit pas à elle-même, elle en suppose une autre qui doit la précéder et se poursuivre pendant de longues années en parallèle à elle. Aussi Durkheim achève-t-il son histoire de l'enseignement en affirmant que le but de l'enseignement est de faire non des savants intégraux, mais des raisons complètes.<sup>38</sup>

Pour qui n'avait pas entre les mains *L'Evolution pédagogique en France*, alors sous forme de cours dispensés à la Sorbonne, *La Division du travail social* pouvait conduire à des interprétations erronées de sa conception du rôle de l'enseignement secondaire dans une société démocratique. Or Durkheim développe à ce sujet un point de vue cohérent avec l'idée du développement rationnel de la conscience moderne. On peut se demander si certains passages de son cours ne répondent pas directement aux critiques dont sa thèse a fait l'objet. Ainsi, Agathon écrit-il :

« L'idéal qu'on nous impose, c'est la spécialisation, obligatoire dès le collège (...) alors qu'il conviendrait de permettre aux jeunes esprits de se composer une vie individuelle, une vie intérieure, ils les asservissent, dès l'abord, à une tâche étroite et limitée. Ils ne leur demandent que d'être de bons rouages

---

<sup>37</sup> Cf. E.Durkheim (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, p.360-364.

<sup>38</sup> « Il nous faut former des rationalistes, c'est-à-dire des hommes qui tiennent à voir clair dans leurs idées, mais des rationalistes d'un genre nouveau, qui sachent que les choses, soit humaines, soit physiques, sont d'une complexité irréductible, et qui pourtant sachent regarder en face et sans défaillance cette complexité (...) Il faut que nous cessions de prendre de simples combinaisons conceptuelles pour la réalité. » E.Durkheim (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, p.399.

dans le mécanisme général. Cet idéal médiocrement utilitaire est parfaitement défini par M. Durkheim dans un livre qui donne le ton de la philosophie régnante en Sorbonne : la *Division du travail social*. (...)

Doit-on se proposer d'être un homme complet? Non, répond ce sociologue, mais un homme spécialisé. »

Non répond Durkheim, mais une raison complète. Ce qui relève de la morale, c'est la propension des individus à cultiver leur esprit non pour lui-même, mais pour la communauté, c'est leur propension à agir non pour les bénéfices encourus, mais en vertu du sens de leur action. Cette ardeur qui se traduit dans la vie adulte en valeurs et sens de vie, est conçue comme cultivée par l'apprentissage des humanités, littéraires comme scientifiques. Durkheim n'a pas cherché à se justifier publiquement, sinon par une lettre à *L'opinion*, le 26 septembre 1910,<sup>39</sup> où il précise en particulier que son cours de pédagogie ne discrédite pas la culture générale, mais l'élargit dans un sens plus historique et scientifique. La vulgate sociologique a retenu *La division du travail social*, tandis que *L'évolution pédagogique en France* est peu lue. Les contradictions des principes éducatifs que l'on peut respectivement dériver de la lecture de chacune de ces deux thèses sont à l'image des idées qui animent l'esprit de la « nouvelle » Sorbonne au début du XX<sup>e</sup> siècle.

### **Pour conclure**

Les adversaires de la nouvelle Sorbonne ont avec lucidité dénoncé le réductionnisme philosophico-évolutionniste qui dominait les transformations de la culture littéraire. Même si les maîtres qu'ils critiquaient rejetaient les présupposés de la pédagogie évolutionniste, et se donnaient pour but de créer, aux cotés des humanités littéraires, de véritables humanités scientifiques, ils opéraient un déplacement important de la mission de développement de l'esprit des lettres vers les sciences. L'action morale de l'enseignement était supposée s'appuyer sur une directionnalité donnée à la formation intellectuelle, censée cultiver chez l'individu un amour de la vérité pour elle-même. Elle renvoyait à des exigences de rigueur, préférées à celles du style, du goût. Une illusion positiviste associait vérité et méthode scientifique, sous-estimant les rôles joués par la critique conceptuelle et l'imagination. Cependant l'esprit scientifique, plus que les sciences, était en jeu, tant l'éducation de la démocratie était pensée dans la perspective d'une extension de l'esprit des humanités littéraires, et en alliance avec elles.

Ce qui relève d'un noyau de dogmatisme philosophique chez les maîtres de la nouvelle Sorbonne s'est progressivement diffusé avec les sciences de l'homme, rendant petit à petit moins visibles les présupposés du modèle anthropologique qu'elles véhiculent le plus généralement. Les prémisses de la pédagogie évolutionniste ont, de leur côté, nourri les développements des sciences de l'éducation.

---

<sup>39</sup> C-F. Bompaigne-Evesque (1988), *Un débat sur l'université au temps de la Troisième République. La lutte contre la Nouvelle Sorbonne*, Paris, Aux Amateurs de Livres, p.159.

L'idée d'évolution tend ainsi à emprisonner la pensée de l'humain dans un cadre intellectuel défini, que des préoccupations politico-culturelles ont conduit peu à peu à favoriser. Or cette idée est aveugle à la spécificité du développement intellectuel humain, étrangère aux humanités et à l'enseignement secondaire à proprement parler. Elle les fait apparaître comme un luxe passéiste et antidémocratique, préférant la socialisation aux apprentissages théoriques, la spécialisation à une éducation libérale et polyvalente.

L'homme est absorbé dans la nature, écrit Fouillée en pensant à Spencer « il n'y a vraiment plus d''humanités' », et Faguet de déplorer l'absorption de l'homme dans la société, en prophétisant la disparition de l'enseignement secondaire. Ces questions, après un siècle, sont toujours ouvertes et d'une actualité troublante.