

Charles COUTEL

SAVOIR SCOLAIRE ET ÉLÉMENTARITÉ CHEZ CONDORCET

Résumé : Dans cet article nous présentons le rôle de l'élémentarité des savoirs scolaires dans la théorie de l'instruction publique chez Condorcet. Les savoirs élémentaires proviennent d'une double transposition scientifique et didactique. Cet effort est demandé à la communauté scientifique et académique, seuls les plus savants peuvent déterminer ce qui est le plus simple à enseigner aux futurs citoyens. L'élémentarité des savoirs scolaires permet de dépasser le paradoxe suivant : il faut se comprendre pour dire que l'on n'est pas d'accord. Ce paradoxe doit être levé pour des raisons épistémologiques (faire progresser les sciences) et des raisons politico-juridiques (former une opinion publique éclairée pour voter en connaissance de cause). Chez Condorcet, l'élémentarité des savoirs scolaires est le signe avant-coureur d'une fraternité entre les citoyens de la République.

Mots-clefs : savoir scolaire - savoir élémentaire - instruction publique - transposition - citoyen - république - encyclopédie - communauté académique et scientifique.

I. QUELQUES CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES SUR LES PRINCIPES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE CHEZ CONDORCET

On trouve chez Condorcet une théorie complexe de l'instruction publique qui s'est appliquée dans une série cohérente de propositions institutionnelles dans le fameux *Rapport sur l'instruction publique* d'avril 1792 et s'est élaborée dans les *Cinq Mémoires* sur l'Instruction Publique datant de 1791.¹

¹ - Nous citons le *Rapport sur l'instruction publique* et les *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791), dans l'édition en deux volumes établie en 1989 par C. Coutel et C. Kintzler, Paris, Edilig. Le texte de 1791 est réédité en 1994 chez G.F. (G.F.). Pour les citations des *Cinq Mémoires*, les deux éditions (1989 et 1994) sont précisées. Nous nous référons aussi à notre anthologie *La République et l'école*, parue dans la collection Agora, en

Cette théorie combine des principes que nous allons succinctement rappeler. En un second temps nous insisterons sur le principe d'élémentarité, et ce, pour deux raisons :

1. Il occupe une place centrale dans la théorie de l'instruction républicaine, au point d'en caractériser l'institution initiale même (l'École « élémentaire »). Les p. qui suivent souhaitent montrer que cette dimension de l'élémentarité devient chez Condorcet la définition de tout savoir scolaire.

2. Ce principe d'élémentarité est en passe d'être, depuis la loi de juillet 1989, quasiment oublié ou à tout le moins méconnu (ainsi le concept très équivoque d'« apprentissage fondamental » semble remplacer l'idée de savoir élémentaire). L'enjeu théorique devient donc : aujourd'hui l'École est-elle encore élémentaire ? Un enseignement, au sein de l'École publique peut-il persister s'il n'est pas *élémentaire* ?

Un détour par Condorcet, fondateur de l'idée d'élémentarité scolaire, n'est donc ni nostalgique ni hagiographique mais bien prospectif et critique : quels problèmes théoriques et pratiques Condorcet souhaiterait-il poser, voire résoudre, en affirmant le caractère élémentaire de tout savoir scolaire ?

L'organicité de cette conception peut se résumer en un tableau d'ensemble dont les composantes vont être successivement analysées mais qui constituent un système auto-régulateur ; ce système reprend les principes généraux de la pensée condorcétienne et les applique à l'instruction publique, définie comme perpétuation de la liberté républicaine.

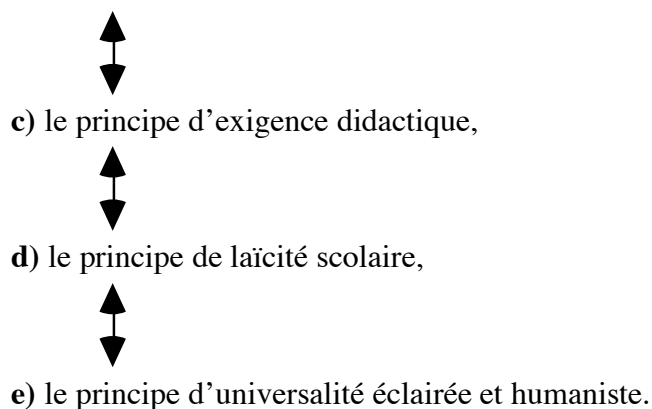
Ce tableau philosophique de l'Instruction publique s'articule avec celui de la République ; il est composé des principes théoriques suivants :

a) le principe d'égalité,



b) le principe d'élémentarité,

1991. Nous évoquons aussi un manuel d'arithmétique élémentaire que Condorcet rédige en 1794 (désormais nous écrivons *Manuel*). Enfin nous renvoyons à l'édition Arago des *Œuvres complètes* (O.C.) de Condorcet, en douze volumes, Paris, Didot, 1847-1849.



L'originalité de Condorcet est, là encore, de vérifier ces principes dans des propositions institutionnelles précises et concrètes. De plus, ces principes théoriques de l'instruction publique prennent en compte les problèmes laissés encore ouverts par la théorie de la souveraineté républicaine : en rendant possible la révision raisonnée de la constitution républicaine, l'instruction publique répond par avance à bon nombre d'inquiétudes formulées le 8 mai 1793 par Vergniaud. De même, la république en n'intervenant pas directement dans l'organisation didactique de l'instruction publique laisse se développer les lumières dont elle-même profitera. La concomitance de la fondation théorique de l'instruction publique et de la constitution républicaine chez Condorcet permet peut-être enfin de penser ensemble la liberté et la perpétuation de la liberté, mais aussi le progrès des lumières : pour cela, il faut instruire de mieux en mieux les enfants. Le rapprochement philosophique des principes de l'école républicaine autorise la position, mais aussi l'éclaircissement de nouveaux problèmes que les objecteurs de décembre 1792 ne verront pas ; chaque principe théorique, en effet, tend à réduire une *contradiction spécifique* suscitée par l'irruption révolutionnaire de 1789 et la proclamation des droits de l'homme. Quels problèmes, quels paradoxes chaque principe condorcétien de l'instruction publique vise-t-il à éclairer :

1. Au *principe d'égalité* correspond la volonté de dépasser les contradictions suivantes : comment réduire l'écart entre l'égalité politique proclamée par la Déclaration de 1789 et l'inégalité des conditions sociales et économiques ? Comment promouvoir l'égalité sans

nuire à la diversité des esprits et des talents ? Comment mettre cette diversité elle-même au service de l'égalité ?

Condorcet tente de répondre dans une théorie, si caricaturée, de l'*élitisme républicain*, au sein de l'instruction publique, mais aussi par des propositions institutionnelles précises. Ces propositions veulent concilier l'excellence et l'égalité. L'élémentarisation des savoirs enseignés répond à ce souci d'égalité sur le plan didactique et épistémologique ; en revanche, Robespierre par son lacédémonisme appliqué à l'école, entretient l'idée que l'égalité entre les hommes s'instaurera par l'abolition des lumières et des sciences dans l'*ignorance partagée*. La résolution de tous ces problèmes permet l'établissement d'une continuité entre les lumières générales et les « lumières politiques ».

2. Le *principe d'élémentarité* vise à résoudre le problème suivant : comment transposer les savoirs savants en savoirs enseignables à tous, sans forcer les individus ? L'exigence d'élémentarité s'adresse à tous les esprits mais aussi à chaque individu raisonnable ; l'élémentarité établit une *continuité entre la raison individuelle et la raison commune*.

3. Le *principe d'exigence didactique* dépasserait le problème complémentaire suivant : comment faire comprendre les mêmes savoirs élémentaires au même moment à plusieurs élèves ?

4. Le *principe de laïcité scolaire* tend lui à résoudre les difficultés suivantes : comment neutraliser par avance toutes les opinions (religieuses ou politiques) au sein de l'instruction publique, c'est-à-dire dans une institution où tant de forces cléricales cherchent à s'imposer ?

5. L'*exigence d'universalité éclairée et humaniste* vise, elle, la délicate question suivante : comment faire pour que l'instruction publique ne se replie pas sur elle-même en oubliant les Droits de l'homme et l'amour de l'humanité ? C'est le problème de l'autorité rationnelle des savoirs dans l'instruction publique et de la continuité entre les progrès des lumières, le progrès des « lumières politiques » et le progrès de l'humanité au sein d'un régime républicain. Condorcet fonde une *didactique raisonnée* des droits de l'homme et de la citoyenneté. Ces divers problèmes philosophiques se combinent comme se combinent les principes théoriques qui les éclairent : certains reçoivent leur solution des principes théoriques de la république. Ainsi le

principe de laïcité de l'État garantit le principe de laïcité scolaire ; mais à son tour le principe de laïcité scolaire rappelle sans cesse le principe de laïcité de l'État à lui-même. De même le principe d'élémentarité des savoirs rend pensable la raison commune *requis*e par la constitution républicaine : la république et l'instruction publique se conditionnent philosophiquement l'une l'autre.

Au XIX^e siècle, l'hagiographie condorcétienne a minimisé les problèmes philosophiques que la théorie de l'école républicaine entendait poser et résoudre : elle y voit des solutions plus que des problèmes ; les analyses devinrent donc des dogmes à ne jamais réviser, ce qui poussa les adversaires comme les partisans de l'école républicaine à ne pas affiner l'argumentation. Ainsi, en fut-il à notre sens du débat entre *l'instruction* et *l'éducation*. Cette distinction opérée par Condorcet n'est claire que si l'on se réfère aux principes d'égalité et de laïcité : seule l'instruction respecte l'égalité des esprits en neutralisant les opinions et en suscitant la rationalité présente en tout enfant. L'instruction seule est susceptible de progression didactique et de démonstration à partir d'éléments précis : ce qui confirme, cette fois, les liens entre les principes d'exigence didactique et d'élémentarité. Ainsi en est-il pour chaque proposition institutionnelle qui présuppose tous ces principes théoriques à la fois. Ces composantes institutionnelles et théoriques de l'école républicaine seraient donc à penser dynamiquement et s'auto-réguleraient sans cesse en relation avec la théorie de la république. A ce prix, la république verrait certaines confusions politiques se lever : par exemple la confusion de la *démocratie* et de la *république* ou encore la confusion de *l'égalitarisme* de *l'égalité*. L'école républicaine pourrait aussi prévenir les conflits toujours possibles au sein du régime républicain : un abus de pouvoir sera aussitôt dénoncé, si les citoyens sont instruits et respectueux des droits de l'homme. Ce qui suggère que l'oubli ou la méconnaissance d'un principe constitutif de l'instruction publique aura des effets politiques à long terme mais aussi que pareille négligence vis-à-vis des principes de la république déstabilisera à terme l'unité théorique et institutionnelle de l'instruction publique. Ainsi, par exemple, la république condorcétienne ne serait plus elle-même si certains enfants étaient refusés dans l'instruction publique. De même, l'absence d'instruction civique et morale

C. COUTEL

morale dans l'école républicaine aura des effets institutionnels et politiques dans la république (abstention lors des scrutins par exemple). De même, si l'instruction publique n'enseigne plus les savoirs élémentaires, l'idée d'égalité défendue par la Constitution républicaine deviendrait moins claire. Enfin, si l'État impose une opinion dans l'instruction publique, le principe de laïcité de l'école serait bafoué.

L'attitude républicaine consiste donc à respecter les prérogatives de la république et de l'instruction publique mais à affirmer aussi leur *spécificité et leur complémentarité philosophique*. Ces principes de l'instruction publique sont autant d'exigences solidaires : tel ou tel adversaire de l'instruction publique pourra bien défendre ponctuellement telle ou telle proposition, mais, les républicains, eux, veilleront à l'affirmation simultanée de tous ces principes théoriques et institutionnels, couronnés par une référence constante aux droits de l'homme et à l'amour de l'humanité. Cette référence fait de l'analyse de tout principe de l'instruction publique, l'affirmation d'une attitude éthique et civique.

En examinant chacun des principes théoriques de l'instruction publique, nous veillerons à en signaler l'organicité et la finalité éthique et humaniste : chaque élève, futur citoyen est membre de l'humanité.

Revenant sur cette synthèse condorcétienne nous souhaitons montrer l'importance du principe d'élémentarité, véritable prodrome de la fraternité républicaine au cœur de l'instruction publique.

II. LE PRINCIPE D'ÉLÉMENTARITÉ

a) Éviter deux confusions pour penser l'élémentaire

L'exigence d'élémentarité, dans l'instruction publique, comporte deux aspects : un aspect épistémologique et un aspect juridique ; l'aspect juridique est simple : il s'agit de garantir, par la loi, que les opinions subjectives n'influenceront pas les maîtres ou les élèves dans l'instruction publique. Cet aspect est négatif : il suffit d'interdire à tout point de vue arbitraire voire hégémonique la possibilité d'influen-

cer l'instruction en se faisant passer pour le point de vue unique. Nous retrouvons cet aspect à travers le principe de laïcité scolaire.

L'aspect épistémologique est beaucoup plus complexe : car l'élémentarisation des savoirs enseignés requiert un effort philosophique et institutionnel tenace ; il faut, en effet, éviter deux graves confusions initiales qui peuvent resurgir sans cesse et brouiller les esprits. Avant d'examiner ces deux confusions, il nous faut reformuler le problème liminaire exposé dans les *Cinq Mémoires sur l'instruction publique* de 1791 : comment peut-on présenter les savoirs savants pour les mettre à la portée de tous ? Cette question s'inscrit dans la nécessaire continuité entre la raison et l'exercice de la souveraineté, dans un régime républicain. Montrer que cette continuité est nécessaire, c'est prouver que la raison peut devenir commune et fonder les choix lors des scrutins ; c'est aussi confirmer que les « lumières politiques » sont révisables et perfectibles ; ce qui résout un de nos problèmes issus de la deuxième partie ; le peuple, s'il est instruit, pourra comprendre pourquoi et comment faire varier la pluralité en fonction des questions posées lors des scrutins. Mettre les savoirs à la portée de tous c'est œuvrer à une *républicanisation* de la démocratie. Mais dire que cette élémentarisation des savoirs est nécessaire ne suffit pas : il faut encore montrer comment y parvenir concrètement. Pour arriver à ce résultat, l'instruction publique enseignera des certitudes élémentaires dont la combinaison soit acceptable par tous mais aussi révisable. Cette dialectique de l'acceptabilité argumentée et de la révisabilité éclairée nous situe au cœur de la rationalité et de l'épistémologie condorcétienne, mais aussi au cœur de la rationalité politique perfectible du républicanisme. Le moyen de penser ensemble ces deux pôles de la contradiction nous instruit aussi peut-être sur l'unité de notre problématique générale : le statut de l'élémentarité, dans l'instruction publique, est donc un *problème décisif* pour notre propos.

Nous pensons que la théorie de l'élémentarité répond à ce double souci de rationalité et de perfectibilité et l'applique au domaine de l'instruction publique : les savoirs élémentaires sont évidents mais peuvent être combinés de différentes façons par différents esprits ; de plus ils sont révisables. Par les savoirs élémentaires, la raison individuelle et la raison commune se forment ensemble sans s'aliéner l'une

C. COUTEL

l'autre et la compréhension de l'élément n'est pas l'adhésion à un dogme.

A partir d'un savoir élémentaire appris en commun et compris par chacun, un espace *argumentatif commun* se constitue et donne son sens intellectuel à *l'espace public* requis par le régime républicain et valorisé par l'essor de l'imprimerie. Dans cet espace public et grâce à l'instruction élémentaire, chaque point de vue s'affirme non comme une *position polémique* mais comme une *proposition* dans un débat ; dès lors, le vote majoritaire devient signe d'une raison commune qui peut aussi se dire perfectible. L'unanimité n'est pas nécessaire, la majorité sert d'indice suffisant. La raison s'exprime dans la majorité si les savoirs de l'instruction publique sont réellement élémentaires. Entre citoyens instruits, les passions sont neutralisées dès lors que l'intérêt commun est en jeu ; la majorité invite tous les autres citoyens à se conformer à la décision prise mais laisse ouvert le débat. Le jeu électoral se rapproche du progrès des lumières et la rationalité n'est pas incompatible avec la révisabilité. On reconnaît l'importance de la circulation des avis et des analyses caractérisant le projet constitutionnel de Condorcet : l'élémentarité des savoirs enseignés dans l'instruction publique suscite l'accord des esprits mais pas l'unanimité des analyses et des propositions.

Les savoirs élémentaires rendent possible la formation d'une raison commune où la diversité des esprits est préservée, car chaque esprit instruit pourra *recombinaison comme il le veut* les éléments appris dans l'instruction publique (ce qui ne se peut pas dans la méthode catéchistique qui invite à répéter et non à inventer).

L'élémentarité fournit une solution au paradoxe examiné auparavant, à propos de l'égalité : l'accord des esprits devant les savoirs élémentaires ne signifie aucunement l'identité des analyses et des conclusions ; chaque esprit, à son rythme, prolonge sa réflexion à partir des éléments compris par tous. La possession des savoirs élémentaires est décisive ; car en déterminant les savoirs élémentaires à enseigner, l'instruction publique *médiatise* les lumières et la république, par le biais de l'analyse. Ce fait n'échappe pas à Lakanal qui écrit le 2 brumaire An III (cité dans la *République et l'École*, p. 250) :

Tandis que la liberté politique et la liberté illimitée de l'industrie et du commerce détruiront les inégalités monstrueuses des ri-

SAVOIR SCOLAIRE ET ÉLÉMENTARITÉ CHEZ CONDORCET

chesses, l'analyse appliquée à tous les genres d'idées, dans toutes les écoles détruira l'inégalité des lumières, plus fatale encore et plus humiliante (...) L'analyse est donc essentiellement un instrument indispensable dans une grande démocratie.

Garat, auparavant, n'hésite pas à faire de l'analyse la « *méthode de la république* ».

La définition, les limites et l'enchaînement des savoirs élémentaires constituent les tâches essentielles de l'instruction publique ; les conséquences sont épistémologiques, didactiques et politiques. Devant un élément tous les esprits *et* chaque esprit peuvent tomber d'accord sans renoncer à soi : la raison commune n'est pas la négation de la raison individuelle et vice versa.

Mais une question nouvelle surgit : *qui déterminera l'élémentarité de chaque savoir à enseigner dans l'instruction publique ?* Pour répondre à cette question fondamentale, deux confusions doivent être levées et Condorcet s'y emploie dans les *Cinq Mémoires sur l'instruction publique* :

1. La confusion entre l'instruction et l'éducation (*Premier Mémoire*),
2. La confusion entre les savoirs savants et les savoirs élémentaires (*Deuxième et Cinquième Mémoires*).

1. *L'instruction et l'éducation* : cette première confusion est levée au début du *Premier Mémoire* (Premier volume p. 56 à 58 et G.F. p. 82 à 87) C'est l'enjeu de la critique du modèle spartiate : la prétention à éduquer revient toujours à dispenser d'instruire les enfants en voulant se substituer à la famille. Cela revient à *convertir* au lieu d'*éclairer*. Dans le *Premier Mémoire* (Premier volume p. 58 et G.F., p. 84) Condorcet écrit, critiquant d'avance le lacédémonisme de Lepeletier de Saint-Fargeau, admiré par Robespierre :

Une éducation commune ne peut se graduer comme l'instruction. Il faut qu'elle soit complète sinon elle est nulle et même nuisible.

L'instruction porte, elle, sur un savoir graduable et évaluable et non sur un *enthousiasme des élèves* ou une *implication des maîtres*.

C. COUTEL

L'exigence d'élémentarité s'oppose à l'enthousiasme conquérant de l'éducation commune. L'éducation vise la *perfection* et non la *perfectibilité*. Cette exigence explique aussi le principe de laïcité scolaire qui neutralise toutes les opinions au sein de l'instruction publique ; mais cette méfiance vis-à-vis de toute « volonté éducative » de l'État s'accompagne d'une défense de l'instruction définie comme « devoir de la puissance publique ». L'instruction ne doit enseigner que des vérités révisables mais démontrées (voir *Rapport sur l'instruction publique*, Second volume p. 84 et 118).

2. Mais pour que cette théorie des savoirs enseignables dans l'instruction publique soit claire, Condorcet doit résoudre une autre difficulté qui consiste à *confondre les savoirs savants et les savoirs scolaires*. Ainsi, il y aurait une illusion à croire que les savoirs scolaires sont les savoirs scientifiques eux-mêmes : c'est le problème de la relation entre les savoirs scientifiques en acte et les savoirs enseignés. Si cette confusion est entretenue, l'instruction devient impossible. Tentons de préciser cette problématique.

Depuis Condillac, les sciences étaient définies comme des « langues bien faites », l'analyse passait pour être la voie d'accès pour les sciences *mais aussi* pour l'enseignement. On lit dans le *Discours préliminaire au Cours d'Études* :

Cette décomposition et cette recombinaison est ce que je nomme analyse. Analyser un corps c'est donc le décomposer pour en observer séparément les qualités et les recomposer pour saisir l'ensemble des qualités réunies.

A partir de Condillac se développe l'idée qu'il y a une *analogie* entre la démarche d'invention du savant et la démarche d'enseignement du professeur.

En novembre 1792, dans son *Rapport* consacré aux manuels élémentaires présente ainsi l'analyse (cité dans la *République et l'École* p. 132) :

La méthode analytique doit donc régner partout dans des éléments bien faits. Jamais on ne doit offrir une seule idée, une seule dénomination, sans que l'analyse ait préparé à la rendre exacte et précise.

La démarche de l'invention comme celle de l'instruction sont, pour, guidées par l'analyse qui passe ainsi de *l'analogie* à *l'identification*, précipitamment (ib. p. 132) :

La méthode qui nous fait arriver aux découvertes est aussi celle qui nous est la plus propre à les communiquer aux autres ; car la chaîne d'idées qui conduit l'inventeur peut faire comprendre (...) l'objet inventé, pourvu qu'on se proportionne à l'intelligence de chacun (...) Cette méthode (est) l'analyse (...) ; l'analyse est aux sciences, elle est à l'enseignement, ce que la liberté est aux constitutions politiques.

Cette analogie entre l'invention et l'enseignement autorise la confirmation de la thèse initiale d'Arbogast (op. cit. p. 127) :

Élevons les livres qui contiendraient les éléments des sciences, à la hauteur où sont parvenues les sciences elles-mêmes.

Il y a là vraisemblablement un grave contresens sur l'élémentarité des savoirs enseignés.

Que va répondre Condorcet ? Le travail intellectuel fourni pour répondre à ce contresens donne une grande acuité à la théorie condorcétienne des savoirs élémentaires dans l'instruction publique. Condorcet commence par confirmer la puissance émancipatrice de l'analyse car celle-ci ne présuppose rien sans l'avoir démontré (cf. O.C. Arago XII p. 607). Cependant, contre, il va distinguer *la démarche scientifique* et *la démarche didactique* : l'ordre de l'invention est différent de l'ordre didactique élémentaire.

b) Transposition épistémologique et transposition didactique

Condorcet, combinant les présupposés de Condillac et de Descartes, va fonder la démarche d'analyse sur une démarche déductive : dans l'instruction publique un élément doit en appeler un autre tout en se suffisant. Pour penser ce paradoxe, il va proposer un jeu de *transpositions didactiques*.²

²- Nous utilisons ce concept de transposition didactique dans la perspective de Y. CHEVALLARD dans son ouvrage *La transposition didactique*, La Pensée Sauvage, Gre-

C. COUTEL

Les savoirs enseignables sont le produit très complexe d'une *double transposition* : les savoirs savants « en acte » doivent être reconstruits selon leurs principes et les savoirs élémentaires transposent, pour les élèves, ces savoirs savants reconstruits. Condorcet précise ce travail de transposition dans le *Cinquième Mémoire* (premier volume p. 222 et 223 et G.F., p. 256 et 257) :

Il ne faudrait pas avoir la prétention de s'astreindre à suivre la marche des inventeurs (...) elle n'est pas assez méthodique pour servir de base à l'instruction.

On sent déjà qu'il appartient aux plus savants de faire ce travail de double transposition, nécessaire pour indiquer les savoirs élémentaires à enseigner, suffisamment simples pour être compris de tous mais aussi les plus proches possibles de la science vivante : *ils seront aussi révisables et évidents*. Ainsi la *révision régulière* des manuels et des programmes se comprend (tous les 5 ans) mais ne sacrifie jamais *l'exigence d'élémentarité*.

Condorcet se souvenait peut-être des efforts de transposition didactique déployés par le chimiste suédois Bergman, dont nous avons rendu compte précédemment : l'enseignement a besoin d'être proche des savoirs scientifiques reconstruits par les savants eux-mêmes à partir des principes rationnels fondateurs de chaque science. L'ordre de ces principes est intelligible et nécessaire et ne procède pas d'un ordre historique mais d'un ordre rationnel, déductif et encyclopédique ; l'ordre des découvertes est, lui, par nature, historique et discontinu (sur cette comparaison, cf. le *Second mémoire sur l'instruction publique*, premier volume p. 139). Intermédiaires entre les savants et les maîtres, les académiciens et les membres de la Société nationale peuvent, eux, opérer ces transpositions nécessaires : une première transposition sera *interne* aux sciences, une seconde se tournera vers l'instruction publique mais sans être confiée à des « spécialistes » extérieurs aux savoirs scientifiques. La première transposition pourrait être appelée *épistémologique (ou encyclopédique)* : elle consiste à convertir les savoirs scientifiques « en acte » en savoirs scientifiques reconstruits à partir de principes rationnels et d'un ordre encyclopédique des intelli-

noble, 1985. Voir aussi la note *Éléments* de C. Kintzler, chapitre III de l'anthologie *La République et l'école*.

des intelligibles. Les principes qui fondent cet ordre peuvent être le fruit de découvertes plus ou moins récentes mais dans un *ordre intelligible reconstruit*, ils sont au point de départ : les académiciens, souvent savants eux-mêmes, assurent cette transposition épistémologique, comme le confirme leur présence massive dans l'entreprise Encyclopédique de Diderot et D'Alembert. On comprend mieux le rôle des *Éloges académiques* dans l'itinéraire intellectuel de Condorcet : il y suit les savants et reconstruit les sciences à partir de l'ordre historique des découvertes. Cependant, l'exigence d'élémentarité, à l'œuvre dans l'instruction publique, appelle une *seconde transposition* : il s'agit maintenant de transposer les savoirs scientifiques encyclopédiques et reconstruits en savoirs élémentaires enseignables, notamment par la production de manuels scolaires et par la proposition de programmes clairs et argumentés.

Le principe d'élémentarité présuppose donc deux transpositions :

1. une *transposition épistémologique* (des savoirs savants en acte en savoirs encyclopédiques reconstruits),

2. une *transposition didactique* (des savoirs encyclopédiques reconstruits en savoirs élémentaires enseignables).

Ce double travail est sous la responsabilité de la Société nationale, pour la conception, et de l'Inspection, pour la mise en œuvre pratique et critique auprès des maîtres. Ce rôle capital de la Société nationale justifie et explique la défense inlassable des Sociétés savantes chez Condorcet : la démarche d'instruction doit donc être la double transposition de la démarche d'invention des savants ; sans ce travail, se développerait l'idée catastrophique que les enfants apprennent en retrouvant tout par eux-mêmes ou en inventant comme les savants cherchent.

A ce prix, faudra-t-il attendre, pour comprendre quelque chose, le temps qu'il a fallu à l'humanité elle-même ?³ Il y avait donc néces-

³- Ce contresens revient cycliquement dès que le travail de double transposition que nous venons de présenter n'est plus assuré. Cette éventualité devient réelle si la communauté scientifique délaisse l'École : dans le fameux *Rapport* de 1792 la Société Nationale des Sciences et des Arts regroupe les plus savants et établit les programmes et les manuels élémentaires.

sité de critiquer le contresens d'Arbogast glissant de la démarche d'invention à la démarche d'enseignement sans intermédiaire épistémologique et didactique : dans l'ordre didactique l'élève comprend mais ne réinvente pas : il enchaîne des éléments et ne refait pas *vraiment* les découvertes passées. L'analyse et l'instruction doivent porter sur des savoirs élémentaires transposant des savoirs scientifiques intelligibles et encyclopédiques, reconstruits après coup par les savants (la rédaction par Condorcet lui-même d'un manuel élémentaire est une confirmation de la cohérence globale de sa démarche). Ce travail de double transposition assure cette continuité entre les plus savants et les élèves les plus jeunes mais aussi entre le plan épistémologique et le régime républicain ; une différence de degré mais non de nature sépare et unit à la fois ces plans en rendant très concrète l'exigence d'égalité : Condorcet, en 1788, (O.C. Arago VIII p. 476) précise cette exigence d'élémentarité en soulignant ses implications éthiques :

Un maître d'école n'est pas dans la dépendance de Newton, ni un procureur dans celle de Montesquieu ; mais un paysan qui ne sait pas compter est dans la dépendance d'un maître d'école, et dans celle d'un procureur s'il ignore les dispositions principales de la coutume sous laquelle il vit.

Les manuels élémentaires apparaissent, dès lors, comme les moyens privilégiés où s'opèrent ces transpositions didactiques ; alors que les ouvrages de vulgarisation scientifique et les encyclopédies mettent en œuvre les transpositions proprement épistémologiques. L'idéal serait de voir les mêmes savants enchaîner les deux transpositions, comme le fit Condorcet lui-même ; (voir *Rapport sur l'instruction publique*, Second Volume, p. 126 et 127). La révision des manuels suit avec prudence mais régularité les évolutions des savoirs sans perturber les maîtres ni les élèves de l'instruction publique ; on tient compte du progrès des lumières sans oublier l'instruction élémentaire : *les éléments des savoirs sont aussi les composantes de la raison commune*. Mais pour arriver à cet équilibre conjuguant à la fois l'évidence et la révisabilité, il ne faut pas que les gouvernants interviennent dans les décisions didactiques et surtout, les deux transposi-

res. Sur ces points voir notre article « Sociétés savantes et Académies chez Condorcet » dans *Analyses et Réflexions sur Condorcet*, Paris, Ellipses, 1989, p. 55 à 65.

tions signalées doivent se combiner au sein de la Société nationale. En effet, sans la transposition épistémologique, les manuels pêcheraient par prétention et placeraient l'élève directement dans l'ordre historique d'invention des sciences : il serait peut-être perdu ou émerveillé mais non instruit (car il confondrait *l'information* et *l'instruction* et ne suivrait pas un ordre déductif à partir du plus simple). Mais sans la transposition didactique, le manuel proposerait aux élèves des connaissances ou des termes trop abstraits qui ne correspondraient pas à des problèmes ou à des représentations claires : ici on ne songe pas à faire signe à sa faillibilité en multipliant les exemples adaptés à son âge. La transposition didactique suppose la transposition épistémologique : en aucun cas il n'est fait appel à des non savants pour rédiger un manuel scolaire. En 1787, il précise les présupposés philosophiques de cette transposition épistémologique : (O.C. Arago I p. 483) et appelle *tableau philosophique* l'ordre reconstruit des principes d'une science. En 1787, il s'adresse non à des jeunes élèves mais à des adultes : ce tableau philosophique de l'histoire d'une science est ensuite élémentarisé pour les jeunes élèves dans l'instruction publique. Il y a là, selon nous, tout un programme de formation pour les futurs maîtres qui eux-mêmes suivent ce travail de double transposition épistémologique puis didactique au contact des plus savants : c'est cette analyse qui inspire le programme de *l'École Normale de l'An III*. Les futurs maîtres se forment à la *didactique* par *l'épistémologie* et la *philosophie*. Plus tard, les erreurs des élèves sont rapportées aux *difficultés internes* de l'objet d'étude et non d'abord par d'obscurs obstacles « du côté » des élèves. L'exigence d'élémentarité tient compte du savoir à transposer pour être compris de tous les élèves : nous verrons comment Condorcet applique cette exigence d'élémentarité à la didactique des droits de l'homme et de la citoyenneté républicaine. On dispose ainsi de deux efforts de transposition didactique chez Condorcet : le *Manuel* de 1794 sur l'Arithmétique élémentaire et une didactique des droits de l'homme. La démarche y est identique mais sait s'adapter à l'objet d'étude envisagé. L'exigence d'élémentarité est identique dans toutes les disciplines mais se plie à des contraintes épistémologiques spécifiques : il n'y a donc pas de *didactique générale* dans l'instruction publique mais une exigence d'élémentarité qui inspire toutes les didactiques particulières. On comprend mieux pourquoi le terme *pé-*

C. COUTEL

dagogie n'est pas utilisé par Condorcet : les principes philosophiques généraux organisent l'économie générale de l'instruction publique et l'exigence d'élémentarité précise la spécificité des transpositions didactiques de chaque savoir à enseigner ; la relation du maître à l'élève passe par le savoir à enseigner : l'objet d'étude médiatise la relation maître-élève. On n'enseigne pas de la même façon l'instruction civique et l'arithmétique mais les mêmes principes philosophiques généraux en inspirent la didactique particulière. Ce principe d'élémentarité se complète, comme nous allons le voir, par le *principe d'exigence didactique*.

III. CONCLUSION : DÉPASSER LE PARADOXE DE L'ÉLÉMENTAIRE

Concluons ces analyses en revenant sur l'élémentarité chez Condorcet : un paradoxe la caractérise. Un *élément* est à la fois évident par soi-même mais en même temps il est « gros de l'ultérieur », car il n'est pas le *rudiment* ; il faut confier la détermination de l'élémentarité des savoirs enseignés aux plus savants car eux seuls peuvent surmonter ce paradoxe et ne pas réduire *l'élémentaire* au *rudimentaire*. L'élémentaire est à la fois évident et révisable. L'enchaînement complet et progressif des éléments a une organicité intellectuelle et institutionnelle : *le programme dans l'instruction publique est annuel, national et organisé en degré*.

Cette élémentarité est donc à la fois progressive, déductive, fondée épistémologiquement et didactiquement ; la Société nationale redéfinit régulièrement les programmes scolaires au rythme des transpositions épistémologiques nécessaires : l'enchaînement des éléments requiert l'accord des esprits et forme peu à peu cette raison commune dont la république a besoin pour se perpétuer et se perfectionner. L'élémentaire combine dans la rationalité et la révisabilité ; les savants au sein de l'instruction publique ont donc soin :

1. de n'écarter aucun savoir que peut développer la raison (*Rapport sur l'instruction publique*, Second Volume, p. 147),
2. d'utiliser un langage univoque (*Cinquième Mémoire sur l'instruction publique* p. 224 et G.F., p. 258),
3. de recourir à une méthode analytique (voir l'*Esquisse* p. 222),

4. d'appliquer l'exigence d'élémentarité à tous les savoirs en tenant compte des contraintes épistémologiques des savoirs concernés, même si cela paraît difficile (cf. *Second Mémoire sur l'instruction publique*. Premier volume p. 98 et G.F., p. 126, où Condorcet compare les contraintes didactiques de l'arithmétique et de l'enseignement de la morale).

Par l'exigence d'élémentarité nos confusions initiales sont levées : l'instruction est possible institutionnellement car les savoirs qu'elle va enseigner sont évidents mais aussi révisables, car les plus savants opèrent volontiers le double travail de transposition nécessaire. L'instruction peut devenir publique sans attenter à la liberté intellectuelle de l'élève ni se substituer à l'éducation parentale. La détermination de l'élémentarité assigne son *lieu intellectuel et épistémologique* à l'instruction en formant cette raison commune indispensable à une république. Les savoirs élémentaires sont les *prémises* d'une raison commune au service d'une république éclairée où l'on pourrait « *substituer enfin l'ambition d'éclairer les hommes à celle de les dominer* » (Rapport sur l'instruction publique, Second Volume, p. 105).

Il nous faudrait examiner aussi par quelles médiations didactiques, les maîtres pourraient réellement instruire et enseigner ces savoirs élémentaires. La théorie de l'élémentarité des savoirs enseignés répond à notre question initiale : les savoirs élémentaires ménagent l'égalité mais aussi la diversité des talents et des esprits sans verser dans l'obscurantisme ni l'égalitarisme. Par l'instruction élémentaire, chacun en sait suffisamment pour ne dépendre que de soi tout en acceptant l'autorité rationnelle et avisée des plus savants, et ce, dans le sentiment d'une commune humanité et d'un respect des droits naturels. Au sein de l'école républicaine l'élémentarité des savoirs enseignés est le signe avant-coureur d'une fraternité entre les citoyens.

On voit mieux maintenant le danger qu'il y aurait à méconnaître cette problématique de l'élémentarité ; il n'y est pas simplement question de difficultés didactiques ou épistémologiques dans tout savoir scolaire ; l'élémentarité de l'enseignement, en fondant la raison commune, permet de penser l'exercice de la citoyenneté et de réformer les lois et la Constitution. L'élémentarité du savoir scolaire rend effective une articulation entre la raison commune (qui conçoit la loi) et la vo-

C. COUTEL

lonté générale (qui exécute la loi). La méconnaissance de ce caractère élémentaire de l'enseignement n'a peut-être pas de causes politiques directes mais aura, à coup sûr, des *effets* politiques sur la nature même du régime républicain.

Charles COUTEL
IUFM Nord-Pas de Calais

Abstract : In this article, we introduce the role of elementary academic knowledge in Condorcet's theory of state education. Elementary knowledge comes from both a scientific and a didactic transposition. This effort is required from the scientific as well as the academic communities, the most learned only are able to determine what is most simple to teach our future citizens. Elementary academic knowledge makes it possible to go beyond the following paradox : We must understand each other in order to claim that we don't agree with each other. This paradox must be cleared up for epistemological reasons — so that sciences make progress — as well as political and juridical ones — to educate an enlightened public opinion so that they vote in full knowledge of their act. With Condorcet, elementary academic knowledge is the forerunner of a fraternity between the citizens of the Republic.

Key words : academic knowledge - elementary knowledge - state education - transposition - citizen - republic - encyclopaedia - academic and scientific communities.

ANNEXE

QUELQUES EXTRAITS DE CONDORCET SUR LA QUESTION DES
SAVOIRS ÉLÉMENTAIRES

Extrait d'un manuel d'arithmétique

rédigé par Condorcet en 1794

(Paris, ACL, 1988)

Il m'a paru qu'en général on ne devrait rien enseigner aux enfants, sans leur en avoir expliqué et fait sentir les motifs. Ce principe me semble très essentiel dans l'instruction, mais je le crois surtout fort avantageux en arithmétique et en géométrie. Ainsi des éléments de ces sciences ne doivent pas seulement avoir pour but de mettre les enfants en état d'exécuter sûrement et facilement par la suite, les calculs dont ils peuvent avoir besoin, mais doivent encore leur tenir lieu d'éléments de logique, et servir à développer en eux la faculté d'analyser leurs idées, de raisonner avec justesse.

Si l'on a pour but unique d'enseigner une science, la méthode, par laquelle on peut sans fatigue apprendre davantage en un temps égal, est sans contredit la meilleure. Il importe peu de laisser des doutes sur la marche, ou sur quelque principe de la science, comme aussi de ne pas donner aux vérités, et à leurs preuves, le temps de faire une impression durable ; parce qu'en avançant dans la science, les incertitudes disparaissent, et les vérités se représentant sans cesse sous divers aspects, se gravent insensiblement, sans pouvoir être oubliées. *Allez en avant, la foi vous viendra*, répondait un Géomètre à un jeune homme qui lui témoignait des doutes sur la légitimité des hypothèses qui servent de base aux calculs de l'infini.

Mais il n'en est pas de même, si l'on doit se borner aux premiers éléments, si surtout l'enseignement d'une science a pour objet plus éloigné de former les facultés intellectuelles des élèves ; alors il n'est plus qu'une seule bonne méthode, celle de l'invention, c'est-à-dire celle qui ne présente les diverses opérations de la science, qu'après en avoir démontré le besoin et les motifs, qu'après avoir donné à l'élève qu'on instruit, l'idée de les chercher, et presque le moyen de les trouver lui-même. Il faut y joindre le soin de le familiariser sans ennui, avec toutes les vérités, par des applications multipliées. Dans un enseignement public où l'instituteur a beaucoup d'élèves, il faut un livre aux enfants ; c'est le seul moyen d'établir quelque égalité d'instruction entre ceux qui ont reçu de la nature des facultés différentes. Mais on doit, dans ce livre, éviter à la fois une trop grande rapidité et une trop grande lenteur.

La rapidité trop grande a l'inconvénient, même avec une égale clarté, de ne pas permettre aux enfants d'avoir la conscience distincte des opérations qu'ils exécutent.

C. COUTEL

Une trop grande lenteur ennue ; elle fatigue la mémoire en ménageant trop l'intelligence ; car la force d'attention est aussi une des facultés qu'il faut tâcher d'accroître par l'exercice.

On demandera peut-être à quel signe un instituteur, dans une école publique, surtout nombreuse, pourra reconnaître qu'il s'est arrêté suffisamment pour un objet. Je pense qu'il doit se contenter d'être bien suivi par plus de la moitié des élèves. On risquerait de trop borner l'instruction et de la rendre trop lente, si on s'arrêtait davantage. D'ailleurs, si l'instituteur est attentif, il connaîtra bientôt ceux des élèves qui restent en arrière ; et comme dans l'enseignement ultérieur, on revient souvent sur ce qui a été vu, rien ne lui sera plus facile que d'exercer particulièrement les élèves les plus faibles, sur les questions qui rappellent les leçons antérieures [...].

Le texte de cet écrit renferme le livre qui doit être donné aux élèves.

On y a joint des observations destinées aux instituteurs seuls. Elles ne doivent pas se trouver dans le livre des enfants ; ils en concluraient que leurs maîtres sont des machines mues par des ressorts étrangers.

EXTRAIT DE
LA RÉPUBLIQUE ET L'ÉCOLE
(Paris, Agora, 1991)

Sur les Assemblées Nationales (1788), p. 88-89

Il n'a encore existé chez aucun peuple une éducation publique digne de ce nom, c'est-à-dire, une éducation où tous les individus puissent se former, dans leurs premières années, des idées justes de leurs droits et de leurs devoirs ; apprendre les principales dispositions des lois de leurs pays acquérir enfin les connaissances élémentaires nécessaires pour la conduite de la vie commune. Une telle éducation aurait encore l'avantage d'offrir les moyens de reconnaître, parmi tous ces mêmes individus, ceux qui annoncent une grande facilité ou des talents marqués, afin de pouvoir cultiver ensuite ces talents et les diriger vers l'utilité publique ; donner à tous les hommes l'instruction qui leur est nécessaire ; faire en sorte qu'aucun talent préparé par la nature ne reste inutile et méconnu faute d'instruction : tel serait le double but d'une éducation vraiment publique, vraiment nationale.

Le second objet est plus important qu'on ne croit. Le nombre des enfants qui reçoivent une instruction capable de développer les forces naturelles de leur esprit, n'est pas, à beaucoup près, en France, la cinquantième partie de la masse totale. On augmenterait donc, dans le rapport de cinquante à un, le nombre des hommes que leur génie, leurs lumières supérieures peuvent rendre utiles aux progrès des connaissances humaines et à la félicité publique. Ce système d'éducation exige trois ordres, peut-être quatre ordres d'instruction. Il faudrait d'abord, dans chaque paroisse, un instituteur qui apprît aux individus des deux sexes :

SAVOIR SCOLAIRE ET ÉLÉMENTARITÉ CHEZ CONDORCET

A lire, à écrire :

L'arithmétique nécessaire dans la vie commune ;

La géométrie suffisante pour toiser, pour arpenter ;

Les principes élémentaires de mécanique, qui rendent capable d'entendre la manière d'agir et les usages des machines simples ;

Quelques idées générales du système du monde et de physique, propres à préserver des préjugés et des terreurs de l'ignorance.

Ce qu'il faut savoir de botanique, d'histoire naturelle, pour connaître celles des productions du pays qui présentent quelque utilité, ou menacent de quelque danger ;

Des éléments de morale, qui doivent renfermer le précis des devoirs et des droits, tel qu'il est utile à des hommes simples de les connaître ;

Un abrégé des dispositions de la jurisprudence locale, suffisant pour empêcher les gens du peuple d'être, pour leurs affaires personnelles, les victimes d'une ignorance absolue, ou dans la dépendance des gens d'affaires.

[...]

EXTRAIT DE

MÉMOIRES SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE, 1791

(G.F., 1994)

Comment on doit entendre le précepte de n'employer avec les enfants que des mots qu'ils puissent comprendre (p. 116-117)

On sent que les livres destinés à donner aux enfants la première habitude de lire, ne doivent renfermer que des phrases d'une construction simple et facile à saisir. L'habitude de ces formes de phrases leur en fera découvrir la syntaxe par une sorte de routine ; il faut aussi qu'ils puissent en entendre tous les mots au moins à l'aide d'une simple explication ; mais cette dernière condition exige ici quelques développements.

Il n'y a peut-être pas qu'un seul mot de la langue qu'un enfant comprenne, si on veut entendre par là qu'il y attachera le même sens qu'un homme dont l'expérience a étendu les idées et leur a donné de la précision et de la justesse. Sans entrer ici dans une discussion métaphysique sur la différence qui peut exister entre les idées que différents hommes attachent à un mot, même quand, paraissant convenir entre eux du sens qu'il présente, ils adoptent également les propositions où ce mot est employé, je me bornerai à observer que les mots expriment évidemment des idées différentes suivant les divers degrés de science que les hommes ont acquis. Par exemple, le mot *or* ne réveille pas la même idée pour un homme ignorant et pour un homme instruit, pour celui-ci et pour un physicien, ou même pour un physicien et pour un chimiste : il renferme pour ce dernier un beaucoup plus grand nombre

C. COUTEL

d'idées, et peut-être d'autres idées. Le mot *bélier*, le mot *avoine*, ne réveillent pas les mêmes idées dans la tête d'un homme de la campagne et dans celle d'un naturaliste : non seulement le nombre de ces idées et plus grand pour ce dernier, mais les caractères par lesquels chacun d'eux distingue le *bélier* d'un autre animal, l'*avoine* d'une autre plante, et qu'on peut appeler la définition d'un mot ou de l'objet, ne sont pas les mêmes. Il ne peut y avoir d'exception que pour les mots qui expriment des idées abstraites très simples, et dans un autre sens pour ceux qui sont susceptibles de véritables définitions, tels que les mots des sciences mathématiques...

[...]

La méthode d'enseigner les sciences doit changer d'après le but que l'on se propose en les enseignant, (p. 123 à 125)

Nous observerons ici que la méthode d'enseigner une science doit varier suivant l'objet qu'on se propose. En effet, si l'on a pour but d'embrasser la science entière, ou du moins de mettre en état de l'approfondir soi-même, alors il devient inutile de s'arrêter dès les premiers pas pour exercer longtemps les élèves sur les opérations qu'on leur enseigne. En effet, l'habitude des idées qui s'y rapportent, la promptitude dans l'exécution de ces mêmes opérations, l'impossibilité d'en oublier les principes pour n'en conserver que la routine, la facilité de les appliquer à des questions nouvelles, sont la suite naturelle et nécessaire du long temps employé à cultiver cette science. Alors, pourvu qu'on ne prenne pas une course trop rapide, pourvu que l'on n'excède pas la force de tête ou les bornes de la mémoire, il faut, au contraire, hâter la marche de l'instruction, aller en avant, craindre de refroidir l'ardeur naissante des élèves, en les traînant trop lentement sur les mêmes vérités, en appesantissant leur réflexion sur des idées qui n'ont plus le charme de la nouveauté. Mais si l'on enseigne une science dans la vue de l'utilité que l'on peut en retirer dans quelques circonstances de la vie, on ne saurait trop chercher, au contraire, à familiariser l'esprit des élèves avec les idées qui y sont relatives, avec les opérations qu'ils peuvent avoir besoin d'exécuter. Sans cela, ils oublieraient bientôt et les principes et la pratique elle-même. Si enfin on enseigne une science comme étant la base d'une profession, il est inutile d'arrêter les élèves sur la partie pratique de cette science, parce que l'exercice de la profession à laquelle on les destine conservera, augmentera même l'habitude nécessaire à cette pratique ; mais si on ne veut pas qu'elle devienne une routine, il faudra dans l'éducation insister beaucoup sur les principes de théorie, que, sans cela, ils seraient exposés à oublier bientôt.

Quiconque a observé les hommes dans la société, et les a comparés avec leur éducation, a dû être frappé d'en voir quelques-uns ne conserver presque aucune idée, ou n'avoir qu'un souvenir vague, et à peine quelques connaissances élémentaires des sciences qui avaient occupé une grande partie de leur jeunesse, et dont l'étude, portée même assez loin, leur avait mérité les succès brillants qu'on peut avoir à cet âge ; tandis que d'autres, livrés à des professions essentiellement fondées sur certaines sciences, en ont oublié les principes, sont devenus incapables d'en sui-

SAVOIR SCOLAIRE ET ÉLÉMENTARITÉ CHEZ CONDORCET

vre les progrès, quoiqu'ils aient retenu les conséquences pratiques de ces principes, et que ces progrès fussent utiles, peut-être même nécessaires au succès de leur profession. Cependant, ces mêmes sciences avaient été la base de leur instruction, avaient consumé dans une étude pénible une grande portion de leur existence.

Or, ici l'objet de l'éducation est de donner aux élèves les connaissances dont ils pourront avoir besoin dans la vie commune.

Il est donc nécessaire, en apprenant l'arithmétique aux enfants, d'insister beaucoup sur les raisons de toutes les opérations qu'elle exige, et de leur faire multiplier ces opérations, afin de les rendre habituelles ; surtout comme il est important que cette facilité ne se sépare jamais de l'intelligence des principes, il faut leur en faire acquérir l'habitude en les exerçant sur des nombres assez petits, parce que, sans cela, leur attention ne pourrait suffire pour suivre l'opération, et pour observer en même temps les principes dont elle n'est que l'application. On terminerait enfin l'instruction de cette seconde année par l'exposition des premières notions de la géométrie.