

La notion d'élémentarité et ses enjeux actuels

Alain Trouvé
IUFM de Rouen
CIVIIC - Rouen

Résumé

La notion d'élémentarité est largement connotée. D'une part, identifiée à tout ce qui peut être reçu comme facile d'accès (à cause de l'évidence et de la simplicité qu'il désigne), l'élémentaire, souvent enfermé dans une acception triviale et péjorative, est rattaché de préférence à l'univers de l'école dite "primaire". D'autre part, depuis deux décennies environ, cette notion est mise en avant par un certain courant d'opinion se réclamant des principes supposés de l'école de J. Ferry, lui faisant jouer le rôle d'étendard dans le combat mené contre les réformateurs de toute obédience. Ce constat inviterait donc à penser que l'élémentaire ou bien n'offre qu'un intérêt historique, ou bien n'est qu'une arme de plus dans les polémiques qui opposent "républicains" et "pédagogues". Or, il n'en est rien car, traversé par de multiples tensions, l'élémentaire est l'objet de divers enjeux qui invitent à repenser à nouveaux frais cette catégorie de la pensée philosophique et pédagogique.

Mots-clés

Commencements, complexité, culture, culture commune, didactique, école, élémentarité, éléments, éthique, modernité, pédagogie, post-modernité, rudiments, savoir, savoir élémentaire, simplicité, sujet, valeurs.

Cela fait maintenant un peu plus d'une vingtaine d'années que, dans les débats concernant l'école, nous avons assisté à la résurrection d'une catégorie peu à peu tombée en désuétude au cours du XXe siècle et qui servait naguère à désigner les savoirs fondamentaux destinés à être enseignés dans les premiers degrés de l'instruction : nous voulons parler de la notion d'élémentarité et, plus précisément, de celle de savoir élémentaire. C'est en réaction aux thèses réformatrices développées au début des années 80 par L. Legrand (1981, 1982, 1986) que l'idée d'un "retour à l'élémentaire" fut brandie comme un étendard de la part de ses adversaires dans la polémique qui s'en est suivie, en l'occurrence ceux que la critique a réunis depuis sous l'appellation de "républicains" ou de "conservateurs" (pour les distinguer des "pédagogues" ou des "réformateurs"). Fonctionnant comme une machine de guerre idéologique, l'élémentaire fut en quelque sorte confisquée par le camp dit "républicain", qui le considère depuis comme l'un des principaux pivots sur lesquels est censée s'édifier l'école de la République. En effet, selon cette obédience, l'idée d'élémentarité se trouve déjà inscrite (à juste titre d'ailleurs) dans le projet républicain condorcétien d'instituer d'une instruction publique, comme dans celui de J. Ferry supposé relayer Condorcet sur ce point (mais ceci est plus contestable). Il est

remarquable qu'à de très rares exceptions près, les expressions d'"éléments", d'"élémentaire" ou de "savoir élémentaire" ne figurent pas dans le lexique des nombreux ouvrages (dictionnaires, encyclopédies, traités ou autres) consacrés à l'éducation dont nous disposons aujourd'hui. Le fait que depuis quelques années certains auteurs aient évoqué dans leurs écrits l'"élémentaire", l'"élémentarité", la "méthode élémentaire" ou bien encore le "savoir élémentaire"¹, ne doit pas faire illusion dans la mesure où leurs propos possèdent surtout une signification historique. Il semble donc que la référence à l'élémentaire en général soit tombée en désuétude, ou bien simplement devenue le label du courant de pensée dit "républicain", ceci pour de multiples raisons (surtout épistémologiques, institutionnelles et idéologiques). Or, il se trouve que l'élémentarité bénéficie aujourd'hui d'un regain d'intérêt en dehors du cercle proprement "républicain", principalement dans le domaine des recherches en didactique, ou bien encore sur le plan institutionnel². C'est pourquoi, par-delà sa signification académique - reprise par la position "républicaine" -, nous proposons de revenir sur cette catégorie afin d'en expliciter les enjeux, avant de nous demander si elle mérite d'être reprise ou non. Mais auparavant, nous proposons de nous arrêter quelque peu sur les notions d'élémentarité et de savoir élémentaire car elles sont loin d'être ce qu'elles apparaissent, c'est-à-dire des notions stables et univoques.

1. l'élémentaire, notion polysémique et paradoxale

L'univers conceptuel de l'élémentaire se caractérise avant tout par sa plurivocité puisqu'il renvoie fondamentalement soit à la simplicité, soit à la primauté. Simplicité d'abord dans le sens où l'élémentaire peut désigner la partie irréductible, indécomposable et inanalysable d'une totalité complexe et composée. Simplicité ensuite dans un second sens, celui où il se rapporte également à ce qui est réputé facile, par opposition à ce qui est reçu comme étant difficile et compliqué. Mais l'élémentaire concerne encore la primauté, au sens de ce qui est considéré soit comme fondamental (c'est-à-dire essentiel par opposition à superficiel, ou bien indispensable par opposition à superflu), soit comme rudimentaire au sens de ce qui est sommaire ou insuffisant (c'est-à-dire primaire, pauvre, frustré, fragmentaire, par opposition à

¹ Nous pensons en particulier à M.-T. Chaduc *et alii* (1999), à L. Cornu et A. Vergnion (1992), à B. Frelat-Kahn (1997, 2005) ainsi qu'à P. Kahn (1999, 2002).

² En didactique des sciences, J.-P. Astolfi se demande "*comment opérer une « élémentation » des savoirs qui se distingue de leur simplification*" (Prospectus du colloque *Histoires et savoirs*, CIVIIC, Rouen, mai 2006). Dans un autre registre, la mise en place récente d'un "socle commun" pour la scolarité obligatoire de la part du Ministère de l'Éducation Nationale a été motivée par l'idée de dispenser à tous les élèves les connaissances et les

élevé, relevé, développé, complet). D'une manière plus générale, l'élémentaire a à voir avec l'originel et le commencement.

La notion de savoir élémentaire, quant à elle, concerne plus particulièrement l'ensemble des savoirs destinés à être enseignés en premier. En ce sens, elle appartient à l'univers scolaire. En effet, l'école dite "élémentaire" n'est-elle pas celle où l'on dispense traditionnellement les "éléments", précisément les savoirs simplifiés ou les "bases", bref "*ce qu'il n'est pas permis d'ignorer*"³ ? L'élémentaire ainsi compris correspond donc au minimum indispensable de l'instruction. Or, le savoir élémentaire désigne également les "éléments" des savoirs, en particulier ceux des sciences tels qu' a pu les forger la tradition encyclopédiste. De là deux significations opposées du savoir élémentaire, lequel peut être entendu soit dans le sens des commencements de l'apprentissage, soit dans celui des fondements des savoirs.

Polysémique, l'élémentaire est également paradoxal. En effet, parce que l'élémentaire est l'objet d'une quête pérenne (on découvre perpétuellement de nouveaux "éléments"), le paradoxe réside ainsi dans le fait que, loin d'être donné (c'est-à-dire évident par lui-même), l'élémentaire est le fruit d'une construction intellectuelle. D'autre part, l'élémentaire, pris dans l'acception condorcétienne (réunissant le cartésianisme et l'encyclopédisme), présente également un aspect paradoxal. L'élément, considéré comme unité minimum et irréductible de savoir, constitue à la fois une entité séparée et autonome dans l'enchaînement organisé des connaissances. En même temps, "gros de l'ultérieur", étant reliés à ceux qui les précèdent et à ceux qui les suivent selon un ordre logique et rationnel, ou encore selon un ordre de complexité croissante, les éléments sont interdépendants les uns des autres⁴.

2. Les principaux enjeux de l'élémentaire

L'ambiguïté qui se situe à la racine même de l'élémentaire nous confronte directement à de multiples enjeux, dont les principaux sont d'ordre philosophique et épistémologique, didactique et pédagogique, institutionnel et politique, culturel et enfin éthique. C'est dire combien l'élémentaire constitue, en dépit des apparences, une catégorie riche et complexe. Mais c'est parce qu'il est profondément paradoxal que nous sommes conduits à l'envisager de

compétences élémentaires de base. Par ailleurs, nous avons consacré notre thèse la notion de savoir élémentaire (*La notion de savoir élémentaire et l'école. Examen des doctrines et de leurs enjeux*, Rouen, mai 2006).

³ Selon le mot célèbre d'O. Gréard (*Éducation et instruction*, 1887). Notons que cette expression a été reprise régulièrement dans le texte des programmes et instructions pour l'école primaire jusque dans les années 1950.

⁴ Pour davantage de précisions, se reporter à C. Coutel (1996).

manière problématique. Ce sont ces enjeux que nous proposons d'examiner maintenant à partir des apports de la plus récente critique.

2.1. L'enjeu d'ordre philosophique et épistémologique : simplicité ou complexité ?

La notion d'élémentarité est résolument moderne. Principalement issu de la double source cartésienne (faisant de l'analyse et de la synthèse deux préceptes cardinaux des règles de la méthode universelle de connaissance) et encyclopédique (faisant des "éléments des sciences" les maillons irréductibles et fondamentaux de la chaîne des savoirs dans le cadre d'une vision systématique de la Science), l'élémentaire peut être interprété en effet comme une catégorie cardinale de l'univers conceptuel de la modernité, en particulier celle qui se rattache au mouvement des Lumières (Legros, 1990, notamment pp. 76, 125, 146). Que ce soit du côté du rationalisme (par la théorie cartésienne des *naturae simplices*), ou bien de celui de l'empirisme (par la théorie lockéenne des *simple ideas*), la modernité s'est évertuée à construire une théorie de la connaissance (destinée d'ailleurs à gouverner les activités technico-industrielles elles-mêmes) sur la détermination d'"éléments" stables, évidents et simples valant dès lors comme fondements des sciences. En souscrivant au principe de simplicité (conjoint à celui d'économie) considéré comme indépassable, où l'évidence (sensible ou intellectuelle) et la vérité sont étroitement associées au sein d'une doctrine des "idées claires et distinctes", l'élémentaire apparaît par conséquent comme le parangon du cadre épistémologique de la modernité.

Nous ne serons donc pas surpris de constater que l'interprétation donnée classiquement au savoir élémentaire - c'est-à-dire l'élémentaire transposé dans le cadre scolaire - découle directement des présupposés épistémologiques appartenant à la philosophie des Lumières. En effet, le savoir élémentaire (comprenant les "éléments" des savoirs de base destinés à être enseignés), par la structure rationnelle qui le définit, est censé cristalliser un certain nombre de vertus pédagogiques dont la simplicité (de l'élément) et la facilité (produite par l'ordonnement des éléments au sein d'une progression allant du simple au complexe) sont les deux principales. Ainsi compris, l'élément du savoir scolaire réunit en son sein un ensemble d'attributs constitutifs de la culture moderne, dont ceux d'unité, d'objectivité et d'universalité, sans omettre bien sûr celui de simplicité⁵. L'ensemble de ces caractéristiques

⁵ L'élément est un par nature en raison de son irréductibilité. Il est objectif car fondé sur le principe de vérité : "La première condition de toute instruction [est] de n'enseigner que des vérités" affirme Condorcet dans son *Rapport sur l'instruction publique* (1989, p. 84). Il est universel car censé réaliser l'accord des esprits, comme le

propres à l'élémentaire va donc structurer en grande partie la culture scolaire moderne. En effet, la logique pédagogique des disciplines d'enseignement se caractérise par le fait qu'elle doit ménager le passage du simple au complexe, du plus facile au plus difficile, du plus connu au moins connu, tout en respectant l'ordre strictement rationnel des éléments, la maîtrise des premiers étant absolument requise pour passer à la considération des suivants. Selon cette logique linéaire, fondée exclusivement sur le principe de rationalité, Savoir et Sujet sont supposés se trouver en parfaite adéquation, la Raison étant ici leur dénominateur commun. C'est également cette même logique qui est censée opérer dans le contexte scolaire et réaliser ainsi la congruence entre le maître et l'élève, leurs échanges mutuels devant d'abord s'effectuer par la médiation de cette machine intellectuelle que sont les savoirs "élémentés". C'est ainsi que notre école républicaine a pu trouver un fondement philosophique à sa "raison pédagogique", fondement suffisamment solide pour y asseoir ses méthodes "nouvelles" d'enseignement et d'apprentissage en faisant la promotion des démarches analytiques et synthétiques, selon qu'elle considérât qu'il valait mieux progresser du tout vers l'élément, ou bien inversement, de l'élément vers le tout⁶.

Or, il se trouve que le modèle épistémologique des savoirs a changé depuis l'avènement du "nouvel esprit scientifique", relativisant et atténuant l'idéal encyclopédique des Lumières qui s'était prolongé dans le positivisme. En effet, il semble qu'à l'universalité "moderne", ait succédé, ou, plus précisément, se soit superposée la relativité "post-moderne" ; qu'à l'idée de la Science unifiée dans un système général des connaissances humaines, on puisse opposer le fait de la diversité des sciences (de plus en plus régionales et spécialisées) ; que le paradigme de la simplicité soit définitivement concurrencé par le "défi de la complexité" (pour reprendre l'expression d'Edgar Morin) ; que, dans l'activité de connaissance, le fait de la subjectivité soit de plus en plus pris en considération, renvoyant pour le coup l'objectivité à un idéal à poursuivre et non à une simple évidence à établir ; qu'au-delà des spécialités disciplinaires, on évoque, en épistémologie, la nécessité de travailler de manière inter- ou transdisciplinaire. Bref, il semble que la belle unité entre Savoir et Sujet, ciment de la modernité, ait volé en éclats, et que la "post-modernité" ait pris acte du divorce entre le Sujet et les savoirs (Lyotard, 1979).

suggère cette assertion de R. Debray (1991, p. 20) : *"L'élémentaire est ce qui est commun à l'humanité"*. Enfin, simple, il est ce par quoi tout enseignement doit débiter : *"Un enseignement digne de ce nom doit être élémentaire. Il faut savoir commencer par le simple"* affirme de son côté J. Muglioni (2002, p. 43).

⁶ En fait, méthode analytique et méthode synthétique se sont concurrencées au sein des pratiques scolaires. Mais du point de vue doctrinal, la préférence fut accordée à la première, jugée plus novatrice car mieux adaptée à l'intelligence de l'enfant (se reporter à notre thèse, chapitre "Le conflit des méthodes"). En tout cas, il est remarquable que l'une et l'autre obéissent à une logique de l'élémentaire.

Ainsi, cet ensemble de constats nous permet-il de poser la question de l'enjeu de l'élémentaire. En effet, qu'en est-il des savoirs élémentaires, étant entendu que, comme nous l'avons vu, le modèle épistémologique de l'élémentaire s'enracine dans la modernité alors que celui de la "post-modernité" diffère sensiblement du premier par la régionalisation ou la relativisation qu'il lui fait subir ? La question paraît d'autant plus importante que, aux dires de certains (soit qu'ils le constatent, soit qu'ils le déplorent), la culture de l'école est restée moderne alors que la société est devenue "post-moderne"⁷. Par conséquent, il reste à déterminer quel statut conférer aujourd'hui à l'élémentaire. Autrement dit, la question de la possibilité d'un savoir élémentaire "post-moderne" doit être posée : l'élémentaire désigne-t-il une catégorie définitivement dépassée, n'offrant plus qu'un intérêt historique, ou bien reste-t-il encore pertinent pour penser (et peut-être établir) les savoirs de base destinés à l'enseignement scolaire ? Nous nous rendons donc compte que, au-delà de la dimension purement philosophique de la question, l'enjeu est tout autant culturel (quelle culture l'école doit-elle dispenser ?) que didactique (l'"élément" doit-il être interprété comme "invariant" de la culture scolaire ?) et pédagogique (qu'en est-il du sujet apprenant ?).

2.2. L'enjeu d'ordre didactique et pédagogique : Savoir ou Sujet ?

Traditionnellement, les savoirs élémentaires (en particulier les savoirs de nature scientifique) ont été réévalués à l'aune des "savoirs savants", en l'occurrence les "éléments des sciences" dont les éléments scolaires devaient être la transcription fidèle. Il faut reconnaître à Condorcet le mérite d'avoir su penser ces derniers en termes de "transposition didactique" (même si cette expression lui est absolument étrangère). Se souciant de "se proportionner à l'intelligence des élèves", il est sorti de la logique purement rationnelle de l'organisation systématique des savoirs (logique encyclopédique) pour adopter un point de vue de didacticien (comme il le fit en rédigeant un manuel d'arithmétique élémentaire : *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*). Plus précisément, les éléments scolaires étaient censés conjuguer l'ordre des fondements (les "vérités" premières) avec celui des commencements (les premières "vérités" que l'on apprend). En raison du rapport étroit qu'il était censé entretenir avec l'univers évolutif des sciences, le savoir élémentaire devait ainsi échapper à la clôture affectant des savoirs simplement rudimentaires, nécessairement pauvres et définitifs, et se distinguer par là même

⁷ M. Fabre (1995, p. 177) pour le premier cas ; A. Finkelkraut pour le second (1987, p. 169).

par son caractère d'ouverture⁸. Cependant, la conception condorcétienne du savoir élémentaire sacrifiait encore à un rationalisme de principe, si bien que sa didactique ne visait que la formation de la raison chez l'élève, le souci pédagogique, au sens où on l'entend aujourd'hui - c'est-à-dire le fait de tenir compte de la subjectivité de l'élève - lui restant étranger.

Or, c'est justement le surgissement de la subjectivité qui caractérise l'horizon des options pédagogiques de la "post-modernité". En effet, il est question désormais de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves par la différenciation de la pédagogie, de celle de l'individualisation des "parcours de formation", ainsi que de la diversité des "stratégies d'apprentissage" des "publics scolaires", sans oublier les "besoins", les "intérêts", les "projets" de l'élève, en présupposant que la logique de l'apprentissage (privilégiant le point de vue du Sujet) doit primer sur celle de l'enseignement (privilégiant celui du Savoir), le tout sur fond de "constructivisme" ou de "socio-constructivisme". Par conséquent, le problème posé par le savoir élémentaire ne consiste plus tellement de savoir comment "élémenter" les savoirs scolaires afin de les mettre à la portée de la raison de l'élève, mais devient ici celui de savoir comment concilier, d'une part, l'objectivité de ces savoirs "transposés" pour l'enseignement (relativement simplifiés et unifiés) avec la subjectivité de leurs modes d'appropriation (toujours complexe) et, d'autre part, la relative mais inévitable uniformité de l'enseignement disciplinaire avec la pluralité des savoirs (appelant la trans- ou l'interdisciplinarité). La question est d'autant plus épineuse que le savoir élémentaire suppose, dans son concept, l'idée de la nécessaire détermination de savoirs fondamentaux par lesquels non seulement une culture est envisageable, mais encore toute critique (interprétations, jugements, etc.), est elle-même rendue possible⁹. Du point de vue de la définition des contenus disciplinaires, toute la difficulté - prenant ici la forme d'un véritable dilemme - consiste à fixer les "invariants" de la culture scolaire dans un contexte de variabilité affectant aussi bien les savoirs que les "apprenants" eux-mêmes.

Par ailleurs, dans le registre purement pédagogique cette fois-ci, nous nous trouvons devant le même genre de difficulté. La question demeure effectivement de savoir si l'idée de savoir élémentaire peut s'accorder avec une "pédagogie du Sujet". En fait, il semble que la réponse dépende du statut conféré à l'élève. Nous avons suggéré plus haut que la logique de l'élémentaire (à la source de la modernité), fondée sur les présupposés de l'encyclopédisme (puisant dans le rationalisme et l'empirisme, définissant par là un ordre systématisé des

⁸ Ce n'est pas un des moindres paradoxes de l'élémentaire que de se définir à la fois comme invariant et comme ouverture et variabilité ! (Se reporter à notre chapitre consacré à Condorcet, Thèse, *op. cit.*).

⁹ C'est le point de vue suggéré par J.-C. Forquin (2001) et, avant lui, par J.-M. Domenach (1989).

matières), s'adressait plutôt à la raison *de* - et même *dans* - l'élève, laissant de côté la subjectivité de la partie sensible de sa personne. En effet, définir l'élève comme étant avant tout un être de raison, plus précisément comme un être susceptible de devenir raisonnable, c'est le percevoir sous la détermination de son essence (et non selon celle de son existence pourrait-on dire), c'est-à-dire selon ce qu'il doit être (étant entendu que, selon les présupposés de l'humanisme moderne, l'humanité de l'homme réside dans ce devenir raisonnable). Autrement dit, selon cette perspective, l'enseignement doit viser avant tout la formation de l'individu comme être rationnel et raisonnable. C'est pourquoi son contenu ainsi que ses méthodes doivent directement découler de l'établissement des "éléments", disposés selon un ordre de complexité croissante, obéissant ainsi au principe fondamental de simplicité, et où la logique de l'enseignement est soumise à l'organisation rationnelle des savoirs scientifiques. De ce point de vue, c'est donc l'épistémologique qui gouverne le didactique, et, en caricaturant quelque peu, on dira que le Savoir prime le Sujet.

Mais le statut de l'élève peut être interprété différemment. On peut voir en lui un "*être en situation*" (Meirieu, 1991, p. 154), c'est-à-dire le considérer d'abord "tel qu'il est" dans son empiricité même, et non exclusivement comme "ce qu'il doit être". À la différence de la première, cette position développe délibérément une pédagogie de l'empathie, dont le principe éthique réside dans l'affirmation du postulat d'éducabilité. Ici, c'est davantage l'aspect éducatif de l'enseignement qui importe plus que la "transmission" des savoirs à proprement parler (l'instruction). Cette pédagogie - que nous avons qualifiée de "pédagogie du Sujet" - ne s'appuie donc pas sur le modèle encyclopédique, mais est plutôt orientée selon une perspective éthique, elle-même fondée sur une philosophie de la sollicitude¹⁰. En d'autres termes, dans ce contexte, l'élémentaire serait davantage à rechercher dans un principe de simplicité gouvernant aussi bien la relation éducative que l'organisation pédagogique elle-même. Il ne s'agit plus simplement de "se proportionner à l'intelligence des élèves", mais encore de s'efforcer de "se mettre à leur place", par exemple, en différenciant les méthodes pédagogiques, en insufflant une pédagogie du projet, etc. Par conséquent, ici, c'est l'éthique qui gouverne le pédagogique, le Sujet ayant la primauté sur le Savoir¹¹.

Nous avons donc affaire ici à deux interprétations opposées, constituant de ce fait un enjeu majeur du point de vue didactique et pédagogique. Une première, académique, dont la finalité

¹⁰ C'est le cas de P. Meirieu qui se réfère souvent à E. Lévinas et à P. Ricoeur.

¹¹ Ces deux perceptions de l'élève véhiculeraient peut-être les deux grandes conceptions de la culture, l'une héritée des Lumières développant une logique de l'"arrachement", l'autre héritée du Romantisme s'inscrivant dans une logique de l'"enracinement" (ou de l'"appartenance"). Se reporter à R. Legros, *op. cit.*

essentielle consiste à "former la raison" principalement par le biais de l'instruction ; et une seconde, se voulant innovante, qui se donne pour objectif de former le citoyen, c'est-à-dire qui considère les tâches éducatives comme étant prioritaires¹². Par conséquent, la question se pose de savoir si une conciliation, ou plutôt, un dépassement de cette opposition est possible, et surtout, pour ce qui nous concerne, de savoir si l'on peut envisager une forme d'élémentaire qui puisse opérer ce dépassement. Mais auparavant, il convient d'envisager l'aspect culturel des enjeux de l'élémentaire.

2.3. L'enjeu d'ordre culturel : minimum ou maximum ?

La notion de savoir élémentaire, avons-nous dit, peut s'entendre soit dans le sens des simples savoirs rudimentaires, soit dans celui des principes. Nous avons vu que Condorcet s'était appliqué à concilier ces deux définitions dans son programme pour l'instruction publique. De plus, il est remarquable que J. Ferry ait lui aussi proposé une réforme de l'enseignement primaire tout à fait ambitieuse de ce point de vue, puisque, s'inspirant ici explicitement de Condorcet, il affirmait vouloir donner "*à l'enseignement général une base scientifique*" (1893, p. 293), et faire en sorte que le peuple puisse disposer d'un "*minimum de culture commune*" en favorisant l'éducation morale et intellectuelle dès l'école primaire (F. Buisson, 1911, p. 613). Mais des discours et des intentions aux faits, l'écart est souvent important comme nous le rappellent souvent les historiens de l'école. De ce point de vue, l'école de la III^e République ne semble pas avoir été à la hauteur de ses ambitions. Elle a en effet constamment oscillé entre deux conceptions des savoirs élémentaires. Une première, qui l'interprète en termes de "viateur" (pour reprendre l'expression de C. Lelièvre), minimum rudimentaire, se focalisant autour des savoirs instrumentaux comme la lecture, l'écriture et le calcul (édulcorés des "éléments" de la morale républicaine) : c'est ce minimum qui, la plupart du temps, reste dispensé dans les écoles communales. Une seconde, plus consistante, nourrissant les discours programmatiques, destinant les "éléments" des savoirs scolaires à une fonction propédeutique pour d'éventuelles études ultérieures.

De cette oscillation de fait, se dégage un enjeu culturel consistant à s'interroger sur les orientations prises en la matière par l'institution scolaire au cours de son histoire. En effet, soit elle a opté pour la culture rudimentaire du "viateur", tournée principalement vers

¹² On aura reconnu bien sûr certains éléments du conflit qui oppose les "républicains" aux "pédagogues". Mais notons cependant que cette tension était déjà à l'œuvre au sein de la politique scolaire de J. Ferry.

l'acquisition des utilités et des savoirs pratiques, comme ce fut le cas, par exemple, sous le régime de la loi Guizot de 1833 se limitant à définir une "culture du pauvre" ; soit le choix a été fait d'une culture libérale adaptée à l'enseignement élémentaire, contribuant à la formation du jugement de l'élève, où les "éléments", par leur fonction propédeutique, doivent valoir comme fondements de la culture individuelle. Entre le minimalisme de la perspective réductionniste de la première option et les exigences de la seconde, demeure un fossé que l'institution ne franchit pas toujours, en tout cas pas si aisément, comme l'histoire nous le montre. L'enjeu est d'autant plus important qu'il ne faudrait pas croire que la question ait été réglée avec la relative stabilisation des programmes destinés à l'école primaire au cours de la Ve République, faisant définitivement de ceux-ci les éléments d'un "*enseignement primaire devenu un « premier degré » dans l'échelle de l'éducation nationale*" (Leterrier, 1977, p. 37). Nous retrouvons encore la même ambiguïté au sein des programmes de 1977 comme au sein de ceux de 1985, alors qu'ils expriment des orientations différentes. En effet, les premiers, tout en mettant l'accent sur les "activités d'éveil", et en maintenant encore les "leçons de choses", rappellent néanmoins le caractère "*utilitaire et éducatif*" (*ibid.*, p. 36) de l'enseignement primaire, reprenant ici une disposition propre aux instructions de 1923. De même, mais selon une autre logique, les seconds insistent sur le fait que l'école est appelée "*élémentaire parce qu'elle apporte les éléments fondamentaux du savoir*", entendant par là "*les apprentissages fondamentaux - lire, écrire, compter - avec un accent particulier mis sur la lecture, l'orthographe et la grammaire*" (M.E.N., pp. 13 et 8), tout en se donnant comme objectif de faire en sorte que "*tous les élèves*" puissent "*apprendre et penser par eux-mêmes*" (*ibid.*, p. 13).

N'y a-t-il donc pas là un paradoxe consistant à vouloir établir un programme d'éducation se maintenant délibérément dans un horizon utilitariste, tout en prétendant contribuer au plein épanouissement des facultés de l'esprit et, au-delà, de la personnalité tout entière de l'élève ? Cependant, la contradiction semble avoir été levée au niveau de l'enseignement primaire par les derniers programmes datant de 2002, puisque, revenant sur le terme même d'"élémentaire", il y est clairement affirmé que "*le mot « élémentaire » n'est plus approprié s'il est synonyme de simpliste*", c'est-à-dire de simplifié outre mesure (M.E.N., p. 46). En effet, tant par l'organisation de leurs contenus disciplinaires riches et variés du point de vue culturel que par l'encouragement fait aux enseignants d'appliquer des méthodes pédagogiques destinées à favoriser le développement intellectuel et moral des élèves, ces programmes ne développent plus une conception spécifiquement instrumentale des contenus d'enseignement, visible encore jusque dans les précédents programmes datant de 1995.

Malgré tout, la question du savoir élémentaire à l'école n'est pas pour autant résolue. En effet, le prolongement de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans a entraîné la réitération du problème de la nature des savoirs scolaires à dispenser jusqu'à l'issue du collège. Depuis ces trois dernières décennies, la question devenue récurrente est celle de la définition d'une "culture commune" pour l'école (reprenant ainsi une idée émise sous la présidence de V. Giscard d'Estaing et même au-delà, sous Jules Ferry¹³) à partir de la détermination d'un savoir élémentaire, quelles que soient par ailleurs les appellations qu'on a bien voulu lui attribuer ("SMIC culturel", "minimum culturel commun", "savoirs fondamentaux", "socle commun", etc.). L'enjeu culturel de l'élémentaire est donc de taille, d'autant plus que nous constatons que les débats ayant eu lieu à ce propos révèlent des désaccords profonds en ce qui concerne l'interprétation à conférer au contenu d'un savoir élémentaire commun. En effet, les positions se partagent encore une fois entre une vision "minimaliste" cherchant à définir le plus petit dénominateur commun de la culture scolaire, et une autre, "maximaliste", proposant une "culture élitare pour tous"¹⁴. Puisqu'il ne s'agit plus d'envisager le savoir élémentaire du strict point de vue épistémologique (celui-ci étant déduit de l'ordre des raisons") mais, comme nous l'avons déjà évoqué, d'intégrer dans sa définition les nouveaux paramètres relatifs au Sujet, la question, devenue pour le coup épineuse, se voit donc affectée d'un coefficient supérieur de complexité.

Il semble donc qu'ici encore nous soyons confrontés à une alternative hésitant entre le choix d'une perspective réductionniste cantonnant la culture scolaire aux savoirs instrumentaux et utilitaires, et celui d'une perspective plus exigeante faisant des savoirs scolaires les véritables "éléments" d'une culture "propédeutique", renouant ainsi avec l'esprit de la culture libérale. Le tout est de savoir si ces deux perspectives peuvent être conciliées ou non. Mis à part le fait que cet enjeu est étroitement lié au précédent (c'est-à-dire à l'enjeu didactique et pédagogique), il débouche également sur un troisième, d'ordre institutionnel cette fois-ci, se rapportant à la définition de la politique scolaire en matière culturelle.

¹³ Pour la référence à l'ancien président de la République, se reporter à C. Lelèvre (1996, p. 168). L'expression de "culture commune" figure déjà à l'article "Ferry (Jules)" du *Nouveau dictionnaire de pédagogie* dirigé par F. Buisson.

¹⁴ On aura une bonne synthèse des principaux éléments de ce débat en consultant l'ouvrage dirigé par H. Romian : *Pour une culture commune*, 2000.

2.4. L'enjeu institutionnel : quelle culture scolaire ?

Ce dernier enjeu résume à lui tout seul l'ensemble des précédents. En effet, s'agissant de la politique culturelle dont l'institution scolaire a la charge, cette dernière se voit contrainte d'accorder ensemble deux impératifs apparemment inconciliables, à savoir celui relatif à la nécessité d'un niveau de culture élevé digne d'un pays évolué, et celui propre aux engagements démocratiques reprenant à leur propre compte le principe d'un droit à l'éducation pour tous. Le premier ne peut faire l'impasse sur l'exigence d'une excellence de la culture scolaire même en ce qui concerne les savoirs élémentaires, mais le second impose de ne laisser personne parmi les élèves sur le bas-côté de la route. Pour l'institution, le problème consiste donc à concevoir un certain type de savoir élémentaire valant comme "culture commune" qui ne sacrifierait en rien le culturel au commun et, réciproquement, le commun au culturel. Ce qui suppose éviter de tomber dans un certain nombre d'écueils dont, entre autres, l'élitisme - produit inévitable d'une école perçue essentiellement comme entreprise de sélection -, l'universalisme - au sens où la culture scolaire serait présentée exclusivement comme l'élémentaire d'une culture universelle -, l'utilitarisme - soumettant les savoirs scolaires uniquement aux impératifs économiques de la production et de la consommation -, et enfin le formalisme - réduisant ces derniers à l'acquisition de simples procédures méthodologiques vidées de tout contenu. (On aura évidemment reconnu ici les tentations propres aux dérives réductionnistes "conservatrices" - pour les deux premières - et "pédagogistes" - pour les deux dernières).

Ainsi, l'institution scolaire se trouve-t-elle confrontée au défi d'accorder un certain nombre d'impératifs de nature différente et s'opposant mutuellement. Et c'est bien là le problème car si, bien sûr, il demeure possible de réaliser cet accord d'un point de vue purement théorique, en revanche, du point de vue de l'action - en l'occurrence, la politique institutionnelle -, quoi qu'il soit fait, ce dernier sera révélateur de choix politiques déterminés, sous réserve même que cet accord soit réalisable. Se pose donc la question de savoir ce que la définition d'un savoir élémentaire devrait conjuguer. Sans opérer ici un classement systématique, nous pouvons repérer les dualités suivantes destinées à être objet d'attention de la part des pouvoirs institutionnels. Ce seront, par exemple, l'égalité et l'excellence, l'universalité et la différence, l'unité et la diversité, la libéralité et l'utilité, la tradition et l'innovation, le développement de l'esprit critique et la faculté d'adaptation, l'instruction et l'éducation, les contenus et les

méthodes, l'"objectivité" des savoirs et la "subjectivité" de l'élève¹⁵, et enfin, pourquoi pas, la "modernité" et la "post-modernité".

Nous constatons donc, une fois de plus, que la question de la définition d'un élémentaire pour l'école ne va pas de soi car tributaire des tensions traversant l'ensemble de la question scolaire et, au-delà, de la société tout entière. C'est donc le principe revendiqué par l'institution de l'"égalité des chances" au sein de l'école unique obligatoire qui est ici en jeu. Nous vérifions donc que le problème de l'élémentaire n'est pas uniquement un problème de nature épistémologique ou pédagogique, mais qu'il relève également de la dimension institutionnelle pour autant que *"les savoirs relèvent du politique"* (Kerlan, 2001, p. 27).

2.5. Un enjeu éthique : savoirs ou valeurs ?

Nous voudrions terminer ce passage en revue des différents enjeux propres à l'élémentaire par l'évocation de la dimension éthique, moins souvent l'objet d'attention. Nous avons souligné au début de cet article le fait que la notion d'élémentaire se rapportait à celle de simplicité entendue soit comme désignant ce qui est irréductible (car inanalysable), soit comme ce qui est considéré comme facile d'accès. Mais par ailleurs, la simplicité peut encore être comprise comme une *"espèce de vertu"* (Comte-Sponville, 2001, p. 538) par laquelle une éducation ou une pédagogie "élémentaire" se rapporterait par conséquent expressément à l'éthique. Cependant, on nous objectera certainement que, vu sous cet angle, l'élémentaire n'a plus rien à voir avec le Savoir à proprement parler, ce qui serait en effet très gênant dans la mesure où, dans le registre scolaire, l'élémentaire fait implicitement référence aux savoirs fondamentaux. Toutefois, si, comme nous l'avons remarqué, le souci de la définition d'un savoir élémentaire relève bien de l'exigence intellectuelle de déterminer les "invariants" de la culture scolaire, il n'en demeure pas moins que ce même souci empiète sur le domaine de l'éthique. En effet, du point de vue pédagogique, "être simple", c'est aussi se préoccuper des commencements de l'apprentissage en portant une attention particulière à l'expérience du Sujet considéré en tant que débutant ou novice.

Autrement dit, selon nous, l'interrogation portant sur la question de savoir en quoi consiste l'élémentaire ne peut faire l'impasse sur cette dimension éthique. Comment va donc se traduire la simplicité élémentaire ? C'est justement le statut de débutant (*rudis*) du sujet apprenant qui

¹⁵ Ou, si l'on préfère, "rationalisation" et "subjectivation", pour reprendre les termes de A. Kerlan (1998, p. 97).

justifie le souci éthique. Ce dernier est en effet fondé à la fois sur un principe de sollicitude¹⁶ (dont l'empathie serait une expression essentielle) et, plus largement, sur le principe (ou postulat) d'éducabilité, lequel induit l'existence d'une confiance réciproque au sein de la relation enseignante. Nous entrevoyons par là que l'idée d'élémentarité ne se décline pas uniquement selon le registre épistémologique, mais convoque en même temps un certain nombre de valeurs ou de principes de nature éthique. Si c'est bien au *rudis* que l'on dispense les *rudimenta* (les éléments) dans le but de le rendre *erudio* (érudit, instruit), c'est également à ce même "commençant" que toute l'attention éducative du maître doit être nécessairement dévolue afin qu'il puisse devenir non seulement instruit mais aussi éduqué¹⁷. Par conséquent, dans la mesure où il concerne la stratégie des commencements, l'élémentaire nous paraît comporter un enjeu éthique faisant toute sa part au sujet débutant et à sa fragilité fondamentale. L'élémentaire implique donc une réflexion sur les obligations en matière d'enseignement. Comme exigence éthique, il renvoie donc également à la finitude humaine.

3. Vers un nouvel élémentaire ?

La question pourrait être entendue : le registre de l'élémentaire paraît tellement trivial que cela ne vaut même pas la peine de s'y arrêter, sauf pour rappeler - mais à quoi bon ? - que le savoir élémentaire désigne les "fondamentaux" enseignés dès l'école primaire et fixés dans des programmes et instructions officielles, cependant progressivement raffinés au cours des dernières décennies. Pour ceux qui insisteraient, on pourrait souligner que la notion d'élémentarité est tout à fait connotée dans le sens où, comme nous l'avons vu précédemment, la signification de l'élémentaire et des éléments s'inscrit spécialement dans la tradition cartésienne et encyclopédiste, laquelle a engendré une conception des savoirs et de la culture qui, soit dit en passant, a non seulement conditionné notre modernité mais encore occasionné son éclosion. En tout cas - mis à part le fait que, dans l'esprit de l'encyclopédisme, les "éléments" désignaient avant tout les "éléments des sciences" -, ce que les programmes scolaires destinés à l'enseignement primaire ont nommé "éléments" pourrait paraître n'offrir qu'un intérêt historique tant la terminologie propre à l'élémentaire est devenue caduque.

¹⁶ Nous avons cru reconnaître dans la doctrine pédagogique de Condillac ainsi que dans celle de Pestalozzi l'expression de ce souci éthique de simplicité constitutive de l'élémentaire. (Se reporter à notre thèse, *op. cit.*, deuxième et troisième partie). Nous noterons que A. Renaut (2002) fait également mention de l'éthique de la sollicitude et de nos obligations à l'égard des enfants.

¹⁷ La double étymologie que l'on confère souvent au mot *éducation* exprime bien la dimension que nous évoquons : *educare* ("prendre soin") comme *educere* ("tirer hors de", "élever") peuvent s'entendre aussi dans un sens éthique.

L'ensemble de ces raisons inviterait donc à penser qu'une réflexion plus poussée à ce propos serait désuète ou parfaitement inopportune, sauf à satisfaire une certaine curiosité ou encore une appétence pour l'érudition gratuite.

Or, tel n'est pas notre sentiment car la pluralité des enjeux que nous avons évoqués nous invite plutôt à penser l'inverse. En effet, selon nous, loin que la catégorie d'élémentarité soit dépassée pour penser les problèmes actuels posés par ce qu'il est convenu d'appeler la "crise de l'école" - et, par-delà, la "crise de la culture" -, elle nous paraît être encore opérationnelle. À une condition cependant : que cette catégorie soit repensée en la réactualisant à partir des apports et des avancées qui ont été faites depuis les dernières décennies en matière didactique et pédagogique. Notons que cette condition entraîne nécessairement le sacrifice de l'exclusive acception académique de l'élémentaire, qu'il ne s'agit certes pas de renvoyer purement et simplement aux oubliettes mais au contraire d'intégrer dans une vision plus large et plus globale, c'est-à-dire plus complexe au sens que Edgar Morin confère à ce terme.

Ainsi, il nous semble que la notion de savoir élémentaire fasse signe (sans s'y identifier complètement) vers un ensemble d'autres notions ou références apportées par les travaux issus de la didactique et de la pédagogie dont nous allons rappeler les principales. Il s'agit de celles de "trame conceptuelle", de "champ conceptuel", de "concepts structurants", de "concepts organisateurs", de "questions fondatrices", etc., dont le point commun réside dans l'appartenance à une pédagogie du problème. Selon nous, ces nouveaux concepts - issus pour la plupart de la didactique des sciences - peuvent constituer les éléments fondamentaux de ce que nous appellerons un "nouvel élémentaire". Ainsi, ce que les didacticiens des sciences biologiques ont nommé "trame conceptuelle", par la mise en réseau (ou "trame") des concepts propres à un domaine de signification donné, offre-t-il le double avantage de permettre la construction de l'intelligence des savoirs enseignés tout en conservant un *"niveau de thématization proche du savoir savant"* (Cornu, Vergnioux, 1992, p. 55). Il nous paraît d'ailleurs significatif que J.-P. Astolfi et M. Develay (1989, p. 56) emploient à ce propos l'expression de "simplicité construite" qui, de notre point de vue, renvoie explicitement au vocabulaire de l'élémentaire. La même remarque pourrait être faite à l'égard de la notion de "champ conceptuel" (Vergnaud, Giordan, de Vecchi) dont la signification est proche de celle "trame conceptuelle". De même, ce que G. de Vecchi nomme "concepts structurants" (1996, pp. 213 *sq*), entendant par là l'ensemble des concepts fondamentaux pouvant être communs à plusieurs champs disciplinaires (comme ceux d'*équilibre*, d'*information*, de *faim*, etc.), ou

bien encore ce que A. Giordan (2002, pp. 99 *sqq*) appelle pour sa part les "concepts organisateurs", signifiant par là la constellation des concepts pouvant être organisés en réseaux autour d'une même thématique, appartient à la même logique qui, pour être "constructiviste", n'en possède pas moins une affinité avec l'élémentaire. Le fait qu'A. Giordan considère de tels concepts comme faisant partie des "*savoirs de base*" pouvant "*être mis en avant à l'école*" (*ibid.*, p. 84), ou bien le fait que J.-P. Astolfi évoque la construction active de "*briques du savoir scientifique*" (2000, p. 369), nous confirme dans notre opinion. Il s'agit toujours en l'occurrence de la détermination des "*invariants*" (*ibid.*, p. 379), fondant selon nous l'élémentaire de la culture commune scolaire, à cette différence près que la logique constructiviste introduit de la complexité dans le champ de l'élémentarité par le fait qu'elle prend le parti de se centrer sur l'activité du Sujet dans le processus d'apprentissage. On pourra faire les mêmes observations à propos des "objectifs-noyaux" et des "questions fondatrices" auxquels fait allusion P. Meirieu (1987, p. 119 et 1996, p. 59), dont la spécificité consiste à impliquer les élèves dans la quête du sens.

C'est pourquoi cet élémentaire, que nous qualifions volontiers de "nouveau", ne peut plus se réduire au simple ordonnancement des "éléments" disposés par ordre de complexité croissante, de telle sorte que l'intelligence de l'enfant puisse les appréhender les uns après les autres selon un ordre de succession strictement linéaire, mais au contraire doit incorporer les démarches complexes de recherche des sujets apprenants. Autrement dit, l'élémentaire (et ce n'est pas le moindre des paradoxes) doit faire le deuil de la "simple simplicité" - celle qui l'identifie à l'évidence première des "éléments" paisiblement juxtaposés - pour lui substituer une "simplicité construite", c'est-à-dire intégrer la complexité (en fait la dimension complexe de la construction des savoirs¹⁸). Quelle forme prendra donc la pédagogie du problème que nous évoquons ? S'inscrivant dans le fil de la logique constructive de la "pédagogie dialoguée" voulue par G. Bachelard (1975), elle adoptera principalement les démarches élémentaires du questionnement (Giordan et de Vecchi, 1987, Meirieu, 1996), de la problématisation (Meirieu, 1991, pp. 128-129, Tozzi, 1999, 2006, pp. 43 *sqq*) et de la conceptualisation (Giordan et de Vecchi, 1987, de Vecchi, 1996, Tozzi, *ibid.*). C'est donc en termes de "liens" (de Vecchi, 1996, pp. 138 *sqq*) qu'il faut interpréter désormais la notion de savoir élémentaire, dans le sens où le savoir se construit essentiellement par la "*mise en relation*" (Cornu, Vergnioux, *op. cit.*, p. 115) des concepts de base fédérateurs, permettant *in fine* de "relier les connaissances" (Morin, 1999).

¹⁸ Sur cet aspect de la question, se reporter à A. Giordan, *op. cit.*, pp. 102-103.

L'ensemble de ces considérations nous invite donc à penser que l'interprétation académique (rationaliste et encyclopédiste) du savoir élémentaire est aujourd'hui dépassée, tant sur le plan épistémologique que sur celui de la psychologie de l'apprentissage¹⁹, mais aussi dans la mesure où il s'inscrit dans "*une conception tout à la fois plurielle, diversifiée, et relativisée du savoir*" (Frelat-Kahn, 1996, p. 71). Dès lors, il semble impossible de maintenir une "encyclopédie élémentaire" (Kerlan, 2001, p. 39) valant comme socle pérenne pour la scolarité obligatoire. Toutefois, le savoir élémentaire, pris dans son acception d'ordre encyclopédique des raisons auquel on l'identifie traditionnellement, ne disparaît pas pour autant sous les coups de la critique "pédagogiste". En effet, il y a assurément une vertu de la démarche analytique de la réduction à l'élément, mais sa pertinence est seulement régionale et, par conséquent, elle ne peut plus valoir comme méthode universelle. Sans dénier absolument toute valeur à l'idée d'élémentaire, l'approche systémique dont se réclame certains didacticiens (dont A. Giordan) aurait plutôt tendance à le relativiser, c'est-à-dire à lui reconnaître une pertinence locale ou circonstancielle - de la même façon que G. Bachelard relativisait à sa manière la *Méthode* de Descartes (1975, p. 14) -, tant il nous paraît vrai que la complexité n'invalide pas la simplicité élémentaire mais l'enveloppe plutôt. La complexité de l'élémentaire serait donc le fruit d'un "dialogue" entre le simple et le complexe. Par conséquent, suivant ici le modèle bachelardien, loin que le simple soit donné de prime abord comme on aurait tendance à le croire spontanément (opinion tributaire de la philosophie naïve de l'évidence), c'est plutôt la complexité qui lui confère sens et valeur²⁰. C'est donc en direction du nouveau paradigme de complexité (véritable "défi" selon E. Morin) que doit être orienté le "nouvel élémentaire" en question. Il nous semble que c'est à cette condition que le savoir élémentaire ainsi "dialectisé" permettra d'"articuler les principes d'ancrage psychologique et de discontinuité épistémologique" (Fabre, 1995, p. 47) ou de faire tenir ensemble les processus de "*rationalisation*" et de "*subjectivation*" (Kerlan, *op. cit.*).

Conclusion

L'élémentaire est décidément une catégorie bien paradoxale. Considéré selon sa définition classique, l'élément est en effet à la fois autonome et interdépendant des autres dans la chaîne

¹⁹ J.-C. Forquin affirme à ce propos : "'L'idée d'une construction de l'édifice du savoir à partir d'un petit nombre de vérités élémentaires ou d'« évidences premières » données dans une sorte d'intuition intellectuelle immédiate n'est sans doute acceptable aujourd'hui ni du point de vue de la psychologie du développement cognitif ni du point de vue d'une épistémologie nourrie de données historiques." (2001, p. 137).

²⁰ G. Bachelard (1978, p. 48) : "L'idée simple n'est connue qu'en composition".

du savoir. Il apparaît ainsi comme étant à la fois un principe de discrétion et un principe de continuité. De plus, il se trouve que son évidence et sa simplicité ne sont qu'apparentes, la simplicité étant plus le fruit d'une construction qu'une donnée immédiate. C'est pourquoi cette "constructivité" implique un certain nombre de problèmes (épistémologiques et didactiques, politiques et culturels) dont l'enjeu réside dans la détermination des commencements de l'apprentissage. Ainsi, l'élémentaire ne peut-il pas être identifié à la simplicité rudimentaire comme c'est encore trop souvent le cas, mais doit plutôt intégrer le champ de la complexité (relatif au processus d'apprentissage) et valoir comme principe (conditionnant l'acquisition de connaissances plus élaborées). De plus, il ne se conjugue pas uniquement en termes de savoirs dans la mesure où il concerne également les valeurs éducatives. Quel statut donc lui conférer ? La quête d'un élément premier restant vaine (puisqu'il implique une certaine discrimination du réel ainsi que des choix stratégiques), il ressort que l'élémentaire n'appartient pas à l'ordre des faits mais plutôt au monde des idées - la grande extension de ce concept nous confortant dans cette position. Bien plus, il nous apparaît plutôt comme étant le fait de l'exigence globale de l'enseignement devant prendre en charge la question de l'ordre pédagogique et didactique, celui des commencements comme celui de la progression.

Bibliographie

ASTOLFI Jean-Pierre, DEVELAY Michel. *La didactique des sciences*, Paris : Presses Universitaires de France, 1989.

ASTOLFI Jean-Pierre. "L'enseignement scientifique, composante d'une culture pour tous". In : Romian H. (dir.), *Pour une culture commune*, Paris : Hachette, 2000.

BACHELARD Gaston. *Le rationalisme appliqué* (1949), Paris : Presses Universitaires de France, 1975.

BUISSON Ferdinand. "Ferry (Jules)". In : *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris : Hachette, 1911.

CHADUC Marie-Thérèse et alii. *Les grandes notions de pédagogie*, Paris : Bordas - Armand Colin, 1999.

COMTE-SPONVILLE André. *Dictionnaire philosophique*, Paris : Presses Universitaires de France, 2001.

CONDORCET. *Écrits sur l'instruction publique : cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris : Edilig, 1989a.

CONDORCET. *Écrits sur l'instruction publique : rapport sur l'instruction publique*, Paris : Edilig, 1989b.

CORNU Laurence, VERGNIUUX Alain. *La didactique en questions*, Paris : CNDP - Hachette, 1992.

COUTEL Charles. *À l'école de Condorcet. Contre l'orléanisme des esprits*, Paris : Ellipses, 1996.

DEBRAY Régis. "Éloge de nos maîtres". In : Baudart A., Pena-Ruiz H. (dir.), *Les préaux de la République*, Paris : Minerve, 1991.

De VECCHI Gérard, CARMONA-MAGNALDI Nicole. *Faire construire des savoirs*, Paris : Hachette, 1996.

FABRE Michel. *Bachelard éducateur*, Paris : Presses Universitaires de France, 1995.

FINKIELKRAUT Alain. *La défaite de la pensée*, Paris : Gallimard, 1987.

FORQUIN Jean-Claude. "La pédagogie, la culture et la raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner". In : *Revue Française de Pédagogie*, n°135, 2001.

FRELAT-KAHN Brigitte. *Le savoir, l'école et la démocratie*, Paris : CNDP - Hachette, 1996.

GIORDAN André, de VECCHI Gérard. *Les origines du savoir*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1987.

GIORDAN André. *Une autre école pour nos enfants ?*, Paris : Delagrave, 2002.

GRÉARD Octave. *Éducation et instruction. Enseignement primaire*, Paris : Hachette, 1887.

KAHN Pierre. *De l'enseignement des sciences à l'école primaire. L'influence du positivisme*, Paris : Hatier, 1999.

KAHN Pierre. *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2002.

KERLAN Alain. *L'école à venir*, Paris : ESF, 1998.

KERLAN Alain. "Que faut-il enseigner ? Lignes de partage". In : Kerlan A., Develay M., Legrand L., Favey É., *Quelle école voulons-nous ? Dialogue sur l'école avec la Ligue de l'Enseignement*, Paris : ESF, 2001.

KINTZLER Catherine. "Éléments". In : Condorcet, *Écrits sur l'instruction publique : cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris : Edilig, 1989.

LEGRAND Louis. *L'école unique : à quelles conditions ?*, Paris : Éditions du Scarabée, 1981.

LEGRAND Louis. *Pour un collège démocratique*, Paris : La Documentation française, 1982.

LEGRAND Louis. *La différenciation pédagogique*, Paris : Éditions du Scarabée, 1986.

- LEGROS Robert. *L'idée d'humanité. Introduction à la phénoménologie*, Paris : Grasset, 1990.
- LELIÈVRE Claude. *L'école "à la française" en danger ?*, Paris : Nathan, 1996.
- LETERRIER Louis. *Programmes. Instructions. École maternelle. École primaire. Collège*, Paris : Hachette, 1977.
- LYOTARD Jean-François. *La condition post-moderne. Rapport sur le savoir*, Paris : Éditions de Minuit, 1979.
- JULIA Dominique. *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris : Belin, 1981.
- MEIRIEU Philippe. *Apprendre... oui, mais comment*, Paris : ESF, 1987.
- MEIRIEU Philippe. *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris : ESF, 1991.
- MEIRIEU Philippe. *Frankenstein pédagogue*, Paris : ESF, 1996.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *École élémentaire. Programmes et instructions*, Paris : CNDP, 1985.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, Paris : CNDP - XO Éditions, 2002.
- MORIN Edgar. *Relier les connaissances*, Paris : Éditions du Seuil, 1999.
- MUGLIONI Jacques. *L'école ou le loisir de penser*, Paris : CNDP, 2002.
- RENAUT Alain. *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris : Bayard - Calmann-Lévy, 2002.
- ROBIQUET Pierre. *Discours et opinions de Jules Ferry*, Tome 1, Paris : Armand Colin, 1893.
- TOZZI Michel. *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, Paris : Chronique Sociale, 1999.
- TOZZI Michel. *Débattre à partir des mythes. À l'école et ailleurs*, Paris : Chronique Sociale, 2006.
- TROUVÉ Alain. *La notion de savoir élémentaire et l'école. Examen des doctrines et de leurs enjeux. Thèse de doctorat*. Rouen : Université de Rouen, 2006.