
L'élémentaire, une notion désuète ?

Examen de ses principaux enjeux

**Congrès international AREF 2007 (Actualité de la
Recherche en Education et en Formation)**

Alain Trouvé

*IUFM de l'académie de Rouen
2, rue du Tronquet
76130 - Mont-Saint-Aignan.
Laboratoire CIVIIC
Université de Rouen
1, rue Thomas Becket
76130 - Mont-Saint-Aignan
alain.trouve4@libertysurf.fr*

RÉSUMÉ. La notion d'élémentarité, jadis florissante dans le vocabulaire philosophique et scientifique, comme dans celui de l'école, semble avoir perdu de sa pertinence. Elle n'est plus guère usitée aujourd'hui, sauf pour l'écartier ou, au contraire, pour déplorer les effets négatifs de son « oubli ». Or, même s'il ne s'agit plus, comme autrefois, d'enseigner les « éléments », l'élémentaire semble se pérenniser sous d'autres appellations, mais au prix d'une altération. La question est de savoir si l'élémentarité reste une catégorie encore opérationnelle. C'est ce que nous nous proposons d'examiner à partir des principaux enjeux dont elle est porteuse.

MOTS-CLÉS : élémentaire ; éléments ; école ; culture scolaire ; modernité ; post-modernité ; savoir ; sujet ; fondements ; rudiments ; commencements.

1. Introduction

La notion d'élémentarité semble être tombée en désuétude depuis que l'épistémologie contemporaine l'a relativisée, et depuis que l'institution scolaire lui a préféré la notion de « méthodes actives », puis celle d' « activités d'éveil », et, plus tard encore, celles d' « objectifs », de « compétences » et autres « fondamentaux ». Cette notion fut pourtant une des catégories fondatrices de notre modernité, tant savante que culturelle. C'est ainsi que la première école, soucieuse d'un enseignement rationnel des rudiments (ou « éléments ») se l'était appropriée en devenant « élémentaire ». Or, nous constatons aujourd'hui que la catégorie d'élémentaire suscite à nouveau un certain intérêt, qu'elle soit revendiquée par les partisans d'une restauration de l'école républicaine dans sa plus pure tradition, ou bien qu'elle soit l'objet d'une réflexion renouvelée, aussi bien dans le champ de la didactique que dans celui de l'histoire de l'éducation.

Nous nous proposons de revenir sur cette notion cardinale du vocabulaire de l'école pour autant qu'elle mobilise un certain nombre d'enjeux propres aux débats concernant le diagnostic de la crise de la culture scolaire. Mais auparavant, il s'agit de nous arrêter quelque peu sur le sens des expressions *élémentaire* et *savoir élémentaire*.

2. Polysémie et paradoxe de la notion d'élémentarité

Contrairement aux apparences, la notion d'élémentarité n'est pas univoque. Elle renvoie fondamentalement soit à la simplicité, soit à la primauté. Simplicité d'abord dans le sens où elle peut désigner la partie irréductible, indécomposable et inanalysable d'une totalité complexe et composée. Simplicité ensuite, dans cet autre sens où elle se rapporte également à ce qui est réputé facile, par opposition à ce qui est reçu comme étant difficile et compliqué. Mais l'idée d'élémentarité 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, c'est-à-dire primaire, pauvre, frustré, fragmentaire, par opposition à élevé, relevé, développé, complet. De plus, d'une manière 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 de base destinés à être enseignés. Elle renvoie donc de préférence à l'univers scolaire, du moins c'est ainsi que nous la comprenons généralement. En effet, l'école dite « élémentaire » n'est-elle pas celle où l'on y dispense traditionnellement les « éléments », précisément les savoirs simplifiés, en l'occurrence ceux destinés à être mis à la portée des *rudés* (les non-instruits) ? C'est donc à juste titre que l'école élémentaire est perçue comme l'école des rudiments, c'est-à-dire celle où l'on enseigne les connaissances minimales indispensables pour la compréhension d'une discipline, ou bien encore pour la maîtrise d'un savoir-faire - ceci en dépit de la connotation péjorative qui peut être attachée à tout ce qui touche

le rudimentaire. Dans le contexte politique et institutionnel où l'on s'est préoccupé de l'instruction du peuple, la première école (l'école « primaire ») a été considérée comme étant celle où l'on doit enseigner « *ce qu'il n'est pas permis d'ignorer* », selon le mot célèbre d'O. Gréard, c'est-à-dire prioritairement les « éléments » des savoirs scolaires. L'élémentaire ainsi compris correspond donc au degré minimum admissible de l'instruction.

Mais la notion de savoir élémentaire possède encore une autre signification. En effet, l'expression convient également pour signifier les « éléments » des savoirs, en particulier ceux des sciences tels qu'on les concevait dans la tradition encyclopédiste. Ainsi, par exemple, dans son *Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires* (exposé à la convention le 28 octobre 1794), Lakanal, prolongeant la pensée de Condorcet, prend-il soin de bien distinguer deux niveaux d'élémentarité, le premier correspondant aux habituels « abrégés », sans valeur scientifique, le second, qualifié justement d'« élémentaire », renvoyant aux principes des sciences et des techniques. Par conséquent, la notion de savoir élémentaire doit être entendue selon deux acceptions différentes : la première, la plus banale, se rapportant aux premiers savoirs destinés à être enseignés ; la seconde, plus stratégique, désignant les principes des savoirs scientifiques. De là deux significations opposées du savoir élémentaire, qui peut donc être compris soit comme commencements (de l'apprentissage), soit comme fondements (des savoirs). Toute la question est de savoir dans quelle mesure ces deux significations peuvent s'accorder ensemble. C'est ici que nous rencontrons tous les efforts fournis depuis la Révolution en matière de didactique en vue de définir un savoir scolaire de base stabilisé.

La notion d'élémentarité est donc polysémique. Elle est également paradoxale. En effet, l'élémentaire suggère l'idée de contenus stabilisés sur lesquels on ne revient pas : l'élémentaire aurait à voir avec quelque chose d'établi une fois pour toutes, soient les « bases ». Mais en fait, il est l'objet d'une quête pérenne et on n'en a jamais fini de fixer les éléments à cause du fait que les éléments sont non seulement tributaires des progrès des connaissances (on découvre constamment de nouveaux « éléments »), mais encore et surtout parce que les savoirs élémentaires scolaires sont eux-mêmes indexés, directement ou indirectement, sur les « savoirs savants » - du moins, selon la tradition académique. Ainsi, l'interprétation de l'élémentaire variera-t-elle en fonction des présupposés philosophiques qui la sous-tendent. Le paradoxe réside donc dans le fait que l'élémentaire, loin d'être donné (c'est-à-dire évident par lui-même) comme le terme même le suppose de prime abord, relève au contraire d'une construction intellectuelle. Autre paradoxe : dans l'acception condorcétienne (d'inspiration encyclopédiste), l'élément, considéré comme unité minimum et irréductible de savoir, constitue une entité à la fois séparée et autonome dans l'enchaînement organisé des connaissances, en même temps qu'il est « gros de l'ultérieur ». En effet, relativement à l'ordre rationnel des connaissances, chaque élément est relié logiquement à celui qui le précède comme à celui qui lui succède. Mais dans le contexte didactique, les éléments (les savoirs savants simplifiés et transposés, c'est-à-dire « élémentés ») seront disposés selon un ordre de complexité croissante.

Par ailleurs, la question de savoir s'il faut enseigner les « rudiments » plutôt que les « éléments » ou bien l'inverse, a traversé l'histoire de l'école moderne et est restée ouverte, l'institution scolaire ayant balancé entre ces deux interprétations. Il y a en effet ici une tension qui hante la politique de l'enseignement depuis (c'est-à-dire dès la Révolution française) qu'on l'a voulu cohérent, rationnel, efficace et émancipateur. En dépit - ou, plutôt, à la faveur - des déclarations de toutes sortes, il semble que nous ne soyons pas encore vraiment sortis des conséquences multiples engendrées par cette dichotomie. C'est ce que nous allons nous efforcer de montrer maintenant en essayant de dégager sommairement les principaux enjeux de l'élémentaire.

3. Les enjeux propres à l'élémentaire

Nous pouvons les ramener à cinq domaines : philosophique et épistémologique, didactique et pédagogique, institutionnel et politique, culturel et, enfin, éthique.

3.1. Du point de vue philosophique et épistémologique

Issue à la fois du rationalisme cartésien et de l'empirisme, puis de l'encyclopédisme, la notion d'élémentarité est une notion centrale de la pensée moderne. L'effort de définition des « éléments des sciences », ainsi que des savoirs en général, est caractéristique de l'épistémologie de l'époque des Lumières. Fondés sur le principe de simplicité (associé à celui d'économie), les éléments sont censés constituer les principes des sciences, voire aussi valoir comme fondements.

La philosophie de la connaissance véhiculée par l'encyclopédisme des Lumières, par les idées qu'elle présuppose (valorisation de l'évidence et de la simplicité, promotion de la méthode analytique, respect scrupuleux d'un ordre de rationalité) a conditionné la nature même des savoirs scolaires, ainsi que leur méthode de transmission. En effet, le savoir élémentaire (comprenant les éléments des savoirs de base destinés à être enseignés), par la structure rationnelle le définissant, est supposé cristalliser un certain nombre de vertus pédagogiques, dont celle de simplicité (constitutive de l'élément) et de facilité (produite par l'ordonnement didactique des éléments au sein d'une progression allant du simple au complexe) en constituent les deux principales. Selon cette perspective, la logique pédagogique de l'enseignement des disciplines 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 strictement l'ordre rationnel des éléments, la maîtrise des premiers étant absolument requise pour passer à la considération des suivants. Dans cette logique, fondée exclusivement sur le principe de rationalité, Savoir et Sujet sont supposés se trouver en parfaite adéquation, la Raison universelle étant ici leur dénominateur commun.

Or, les nouvelles épistémologies, issues principalement d'une conception renouvelée du réel scientifique, ont largement relativisé l'ancien cadre conceptuel construit sur le paradigme de la simplicité et du modèle de l'élémentarité. D'autres

références sont venues s'opposer aux anciennes, comme le relativisme à l'universalisme, la pluralité à l'unité, la complexité à la simplicité, la subjectivité à l'objectivité, etc. La critique de la « post-modernité » a pris acte du divorce entre le Sujet et le Savoir (J.-F. Lyotard, 1979), leur unité ayant volé en éclats (A. Touraine, 1992).

Cet ensemble de constats nous permet donc de poser la question de l'enjeu de l'élémentaire du point de vue épistémologique. En effet, il s'agit de savoir ce qu'il en est 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 et la relativisation qu'il lui fait subir. Si l'élémentaire doit conserver un rôle dans le domaine de la connaissance scientifique, en quoi consistera-t-il ? L'élémentarité désigne-t-elle une catégorie définitivement dépassée, n'offrant plus dès lors qu'un intérêt historique, ou bien conserve-t-elle encore une pertinence nous permettant de penser (et peut-être d'établir) les savoirs de base destinés à l'enseignement scolaire ? Au-delà de la dimension purement philosophique de la question, l'enjeu se révèle tout autant culturel (quelle culture l'école doit-elle transmettre ?) que didactique (l'élément doit-il être interprété comme « invariant » de la culture scolaire ?) et pédagogique (qu'en est-il du sujet apprenant ?).

3.2. Du point de vue didactique et pédagogique

Le propre de ce qu'on a nommé pendant assez longtemps les « éléments » des savoirs scolaires est de 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 l'arbitraire et à la clôture affectant les savoirs simplement rudimentaires, nécessairement pauvres et définitifs, et, par là même, se distinguer par sa dimension d'ouverture. Cependant, cette conception unitaire et universaliste se distingue par son rationalisme de principe, surtout soucieux de la formation de la raison chez l'élève, négligeant de fait sa partie sensible et subjective.

Or, le surgissement de la subjectivité dans l'univers scolaire caractérise l'horizon des options pédagogiques d'une « éducation postmoderne » (Pourtois et Desmet, 1997). Le statut de l'élève a changé depuis l'avènement du règne de l'individualisme démocratique, et l'on admet difficilement qu'il ne soit considéré que sous l'angle de son essence universelle (comme être de raison), ne le reconnaissant que par rapport à ce qu'il doit être, et non pas sous celui de sa réalité empirique, en le prenant comme ce qu'il est (apparaît) dans sa particularité. L'enjeu consiste donc à savoir si la catégorie d'élémentarité peut encore être pertinente dans une pédagogie prenant en considération ces deux dimensions de l'élève, rationnelle et subjective. La question est d'autant plus problématique que le savoir élémentaire suppose dans son concept l'idée d'une nécessaire appropriation par l'élève des « fondamentaux », par lesquels non seulement une culture est envisageable, mais encore l'exercice même de l'esprit critique (J.-M. Domenach, 1989 ; J.-C. Forquin, 2001). Toute la difficulté tient ici à

trouver une issue au problème de la détermination des « invariants » de la culture scolaire dans un contexte de variabilité et de pluralisme concernant aussi bien les savoirs que les élèves.

3.3. Du point de vue culturel

Comme cela a été suggéré plus haut, la notion de savoir élémentaire peut se prendre selon deux acceptions : soit dans celle des *rudiments*, inévitablement pauvres et clos sur eux-mêmes (perspective minimaliste), soit dans celle des *principes*, ouverts et « gros de l'ultérieur » (perspective maximaliste). Or, l'histoire de l'institution scolaire montre que cette dernière a constamment louvoyé entre ces deux interprétations, du moins dans les discours. D'un côté, il s'est agi d'interpréter les savoirs scolaires en termes de « viatique » (C. Lelièvre, 1996, 2004) en se focalisant essentiellement sur les savoirs instrumentaux (surtout la lecture, l'écriture et le calcul). De l'autre, un programme plus ambitieux considère les éléments des savoirs scolaires comme véritable « propédeutique » (C. Lelièvre, 1996) pour d'éventuelles études ultérieures. Cette dualité, qui a traversé l'histoire de l'école de la III^e République, est encore présente aujourd'hui au moment où l'on s'interroge sur la pertinence culturelle du « socle commun de connaissances et de compétences », dans la perspective de la constitution d'une « culture commune pour tous » à l'école obligatoire.

L'enjeu de l'élémentaire paraît donc de taille, d'autant qu'il semble que nous soyons encore aujourd'hui confrontés à une alternative hésitant entre le choix d'une voie réductionniste cantonnant la culture scolaire aux savoirs instrumentaux et utilitaires adaptés aux besoins de la société actuelle, et celui, plus exigeant, faisant des savoirs scolaires des bases les véritables « éléments » d'une culture « propédeutique », renouant ainsi avec l'esprit de la culture libérale. Ici encore, le tout est de savoir si ces deux perspectives peuvent être conciliées ou non (H. Romian, 2000).

3.4. Du point de vue institutionnel

Pour l'institution scolaire, le problème consiste 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. Cela suppose l'évitement d'un certain nombre d'écueils dont, entre autres, l'élitisme (produit inévitable d'une école de la sélection), l'universalisme (au sens où la culture scolaire serait présentée exclusivement comme l'élémentaire d'une culture universelle univoque), l'utilitarisme (soumettant les savoirs scolaires aux impératifs économiques de la production et de la consommation de masse), et, enfin, le formalisme (réduisant les savoirs à la simple acquisition de procédures méthodologiques vidées de tout contenu culturel).

L'institution scolaire se trouve donc confrontée au défi d'accorder un certain nombre d'impératifs souvent contradictoires entre eux, par exemple, l'égalité et l'excellence, l'universalité et la pluralité, l'unité et la diversité, la libéralité et l'utilité,

la tradition et l'innovation, le développement de l'esprit critique et celui de la faculté d'adaptation, l'instruction et l'éducation, les contenus et les méthodes, l'objectivité des savoirs et la subjectivité de l'élève, et, peut-être, la modernité et la post-modernité. S'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, ainsi que la pratique pédagogique), à condition que cet accord soit possible, les décisions prises seront immanquablement révélatrices et tributaires de choix politiques déterminés. Se pose donc la question d'une éventuelle définition institutionnelle (donc politique) du savoir élémentaire pour l'école obligatoire.

Nous constatons donc, une fois de plus, qu'une telle définition ne va pas de soi, car dépendante des tensions traversant l'ensemble de la question scolaire et, au-delà, de la société tout entière.

3.5. Du point de vue éthique

Dans la mesure où la simplicité peut être une qualité morale, l'élémentaire est traversé lui aussi par un enjeu éthique. Cette perspective peut paraître étrange car la notion d'élémentarité est généralement rattachée au domaine du savoir. Cependant, le statut de débutant (*rudis*) du sujet apprenant justifie selon nous le souci de l'éthique. Ce dernier est en effet fondé à la fois sur un principe de sollicitude (dont l'empathie serait une expression essentielle) et, plus largement, sur le principe (ou postulat) d'éducabilité (P. Meirieu, 1991), ce dernier induisant l'existence d'une confiance réciproque entre le maître et l'élève au sein de la relation enseignante. Si c'est bien au *rudis* que l'on transmet les éléments (*rudimenta*), 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 éduqué. 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'élémentarité implique donc une réflexion sur les obligations éthiques en matière d'éducation et d'enseignement (A. Renaut, 2002), pour autant que le commencement et l'ignorance participent de la finitude humaine.

4. Un nouvel élémentaire est-il possible ?

Le problème consiste donc à savoir s'il y a aujourd'hui encore une place pour l'idée d'élémentarité et d'« élémentation » des savoirs. La réponse serait plutôt négative si l'on retient uniquement deux choses. Premièrement, le fait que la recherche des « éléments » est contemporaine d'une époque où il s'agissait de définir de manière durable les connaissances de base destinées à être enseignées. Deuxièmement, la science contemporaine a abandonné le projet d'une recherche des « éléments », que ces derniers soient pris au sens des parties ultimes de la réalité physico-chimique, ou bien dans le sens des principes fondamentaux des sciences. De plus, les récentes découvertes en matière de psychologie de l'apprentissage inviteraient à penser que l'interprétation académique (d'inspiration rationaliste et

encyclopédiste) du savoir élémentaire est aujourd'hui dépassée (J.-C. Forquin, 2001).

Mais ce serait là oublier que la didactique et la pédagogie actuelles ne peuvent faire l'économie du principe d'élémentarité. Nous le constatons par le fait que l'élémentaire soit rebaptisé par la didactique des sciences sous d'autres appellations, comme celles de « concepts structurants » (G. de Vecchi, 1996), de « concepts organisateurs » (A. Giordan, 2002), de « champ conceptuel » (G. Vergnaud) ou encore de « briques du savoir » (J.-P. Astolfi, 2000). Nous n'oublions pas non plus qu'Y. Chevallard suggérait voici une dizaine d'années, dans le cadre d'un « Pacte national d'instruction », l'idée d'une « *réélémentation* » des savoirs savants à partir des questions fondamentales (Y. Chevallard, 1997). De son côté, la pédagogie n'est pas en reste puisque certaines voix proposent de concevoir le système curriculaire à partir des « *questions fondatrices* » (P. Meirieu, 1991), ou bien encore à partir de la capacité des élèves à « *questionner, conceptualiser, problématiser, argumenter* » (M. Tozzi, 2001).

Bien sûr, la logique n'est plus la même. Il ne s'agit plus d'organiser *a priori* les savoirs en une chaîne d'éléments disposés selon l'« ordre des raisons », c'est-à-dire par ordre de complexité croissante, comme si les savoirs étaient toujours conçus et articulés entre eux selon une logique simplement linéaire ou, au mieux, arborescente, selon un principe de continuité. La nouveauté consiste dans le fait que l'exigence d'élémentarité doit tenir compte des apports de la complexité, non seulement dans le domaine des savoirs eux-mêmes, mais également dans celui de la prise en considération de la subjectivité dans l'activité d'apprentissage.

5. Conclusion

S'il reste encore aujourd'hui une place pour l'élémentaire dans le domaine de l'éducation en général et à l'école en particulier, ce n'est donc plus sous la forme de la simplicité rudimentaire comme on serait peut-être tenté de l'y maintenir. De la même façon, dans la perspective d'une « *élémentation* » des savoirs, il ne saurait non plus être question de concevoir les « éléments » dans le cadre d'un « ordre des raisons » *a priori*, supposant un enseignement purement transmissif. À notre avis, l'élémentaire doit plutôt intégrer le champ de la complexité (relatif à la construction des savoirs dans le processus d'apprentissage), tout en conservant son statut de principe conditionnant l'acquisition de connaissances plus élaborées. Le problème de l'éventuelle définition d'un « *nouvel* » élémentaire pour aujourd'hui, consiste donc dans le fait qu'il met en tension deux champs opposés propres à la complexité de l'appropriation des savoirs, celui de la rationalité et celui de la subjectivité. Au-delà de la construction des compétences, faut-il donc envisager l'élémentarité davantage comme une exigence globale et fondamentale (B. Frelat-Kahn, 1997); ou au contraire comme un ensemble de références stabilisées valant comme socle fondamental ? Accorder les deux est-il possible ? La question reste ouverte.

6. Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (2000). L'enseignement scientifique, composante d'une culture pour tous. In H. Romian (Dir.), *Pour une culture commune de la Maternelle à l'Université*. Paris : Hachette, 365-383.
- Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui. Colloque *Défendre et transformer l'École pour tous*, 3-4-5 octobre 1997. Marseille : CD-Rom édité par l'IUFM d'Aix-Marseille.
- De Vecchi, G., Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette.
- Domenach, J.-M. (1989). *Ce qu'il faut enseigner. Pour un enseignement général dans le secondaire*. Paris : Seuil.
- Forquin, J.-C. (2001). La pédagogie, la culture et la raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner. *Revue Française de Pédagogie*, n° 135, 131-144.
- Frelat-Kahn, B. (1997). Élémentaire. *Le Télémaque*, n° 9, 21-30. Article repris in A. Vergnioux (coord.), *Penser l'éducation. Notions clés pour une philosophie de l'éducation*. Paris : ESF, 2005.
- Giordan, A. (2002). *Une autre école pour nos enfants ?* Paris : Delagrave.
- Lelièvre, C. (1996). *L'école « à la française » en danger ?* Paris : Nathan.
- Lelièvre, C. (2004). *L'école obligatoire : pour quoi faire ?* Paris : Retz.
- Liotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris : Minuit.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris : ESF.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.
- Renaut A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris : Bayard Calmann-Lévy.
- Romian, H. (Dir.) (2000). *Pour une culture commune de la Maternelle à l'Université*. Paris : Hachette.
- Touraine A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.
- Tozzi, M. (Coord.) (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : CNDP/Hachette.
- Trouvé, A. (2006). *La notion de savoir élémentaire et l'école. Examen des doctrines et de leurs enjeux*. Thèse de doctorat, Rouen : Université de Rouen, 913 pages.