

Séminaire Maîtrise de la langue  
17 octobre 2017

# Dire - Lire – Écrire

## Réussir



Les programmes  
de l'école élémentaire  
et  
l'usage des ressources éducol



<http://eduscol.education.fr/pid23199/ecole-elementaire-et-college.html>

► **Compte-rendu des 4 interventions** ◀

---

**Sylvie Plane** : Dire, Lire, Ecrire aux cycles 2 et 3 : pratiques langagières et apprentissages  
*Professeur des Universités, Université Paris-Sorbonne, vice-présidente du CSP*

**Introduction : Les points essentiels des programmes**

**3 caractéristiques** majeures irriguent les programmes :

1. Lien entre **connaissances et compétences** : On vise l'acquisition d'un certain nombre de compétences langagières qui vont s'appuyer sur des connaissances. L'articulation des 2 est un point très important.
2. Accent mis sur **l'activité langagière et les pratiques langagières** : ce n'est pas seulement en pratiquant et en s'exerçant que les élèves vont apprendre mais c'est bien un des moteurs de l'apprentissage à mettre en place dans la classe
3. **Responsabilité didactique et pédagogique** des enseignants et des équipes qui doivent fonctionner de concert.

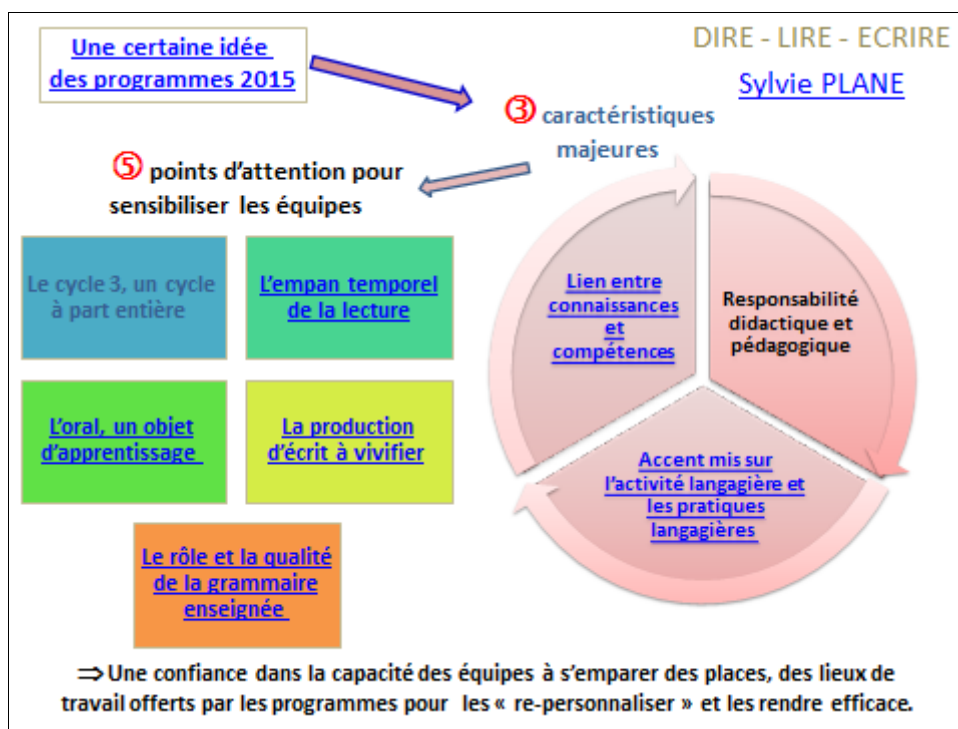
**5 points d'attention (pas de hiérarchie entre eux) sur des aspects spécifiques - nouveaux et importants - à lire dans les programmes ⇒ sensibiliser et mobiliser les équipes :**

1. **Le cycle 3** : il est capital que le cycle 3 soit un vrai cycle – travailler conjointement et s'approprier les éléments de progressivité fournis par les programmes pour les transformer en progressions (ce qui signifie que sur chacun des espaces laissés libres par les programmes, on réfléchisse ensemble et qu'on se dise comment on travaille) pour aider les élèves à surmonter les ruptures inévitables de l'école au collège. Lire les attendus du cycle précédant et suivant pour se situer à l'intérieur de cet espace de temps.
2. **La lecture** : il est indispensable de profiter de l'empan temporel offert par le cycle 2 pour mener l'apprentissage de la lecture qui ne termine pas à la fin du CP. C'est un apprentissage pluridimensionnel : maîtrise du code, compréhension, pratiques culturelles doivent être menées constamment tout au long des trois cycles. Il n'y a pas des seuils à partir desquels on saurait lire et puis on passerait à l'étape suivante. C'est un apprentissage continu et pluridimensionnel : une petite révolution car ne faisant pas partie des habitudes culturelles et de la demande du public qui pense que tout se passe dans les premiers mois de CP.
3. **L'oral, objet d'apprentissage** : dans les programmes, le premier point qui est apparu, c'est bien l'oral et l'oral comme objet d'apprentissage. C'est assez difficile à mettre en place pour des raisons pédagogiques mais aussi du fait de représentations sur l'oral biaisées par la connaissance de l'écrit. On considère que l'oral est plus relâché moins exigeant sur le plan cognitif que l'écrit. Ce sont des représentations à combattre en mettant sur pied un apprentissage : dans toutes les pratiques où les deux « oral/écrit » sont articulés, il faut avoir conscience des spécificités de l'un et de l'autre et avoir en tête le travail cognitif que cela demande de passer d'un mode à l'autre : Ex. La lecture orale qui est préconisée dans l'apprentissage de la lecture n'est pas uniquement l'évaluation de la lecture. L'oral a plusieurs formes : un enseignement structuré avec des séquences de travail dédiées à la préparation d'oraux ou analyse d'oraux, des moments qui mêlent des apprentissages langagiers et des apprentissages disciplinaires (par ex. travail de groupe, dans ce cadre, il faut guider les élèves en repérant dans leurs productions un certain nombre de compétences en les montrant (réflexivité et développement des comportements intellectuels).
4. **Le rôle et la qualité de la grammaire enseignée** : toute l'étude la langue doit avoir un caractère fonctionnel avec une double fonction (comprendre le fonctionnement de la langue et être capable de les mettre en œuvre dans des pratiques langagières écrites donc ça veut dire qu'il faut viser l'essentiel, repérer les éléments les plus rentables dans l'apprentissage, **les régularités** et tout ce qui rend compte de fonctionnement et non pas seulement les listes d'exception. L'objet d'enseignement, c'est **comprendre les structures de la langue** en distinguant bien compréhension des structures de la langue et compréhension de la grammaire qui n'est pas une finalité en soi, mais la grammaire en tant

qu'elle sert la maitrise de la langue est utile ; la terminologie est à manier avec précaution, elle est utile car elle permet de désigner des phénomènes et d'en parler mais **la maitrise de la terminologie n'est pas une fin en soi**. La nouveauté des programmes est d'avoir une terminologie **unifiée** pour le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>nd</sup> degrés. De fait, il faut réfléchir au niveau de la définition : le même concept va être envisagé de façon plus légère dans le 1<sup>er</sup> degré et plus détaillé dans le 2<sup>nd</sup>. Le niveau de conceptualisation attendu n'est pas le même. On va aussi considérer les mots et les éléments de discours dans leur fonctionnement (Travailler le lexique dans son entourage en voyant les variations sémantiques en fonction des constructions et des contextes.)

5. **Production d'écrit à vivifier** : une activité qui a connu des aléas à l'école et qu'il convient de vivifier. Une habitude de l'écrit est nécessaire et passe par la maitrise du geste graphique car l'activité scripturale met en jeu des processus complexes et divers et des fonctionnements enchevêtrés. Plus il y a d'aisance dans le geste graphique (manuelle ou frappe au clavier) plus on peut allouer des ressources à la production de texte et à la mise en orthographe. Des pratiques langagières mais pas seulement des pratiques, il s'agit aussi d'un lieu de travail, apprendre à devenir expert en travaillant l'écrit mais en revenant sur l'écrit, en travaillant à plusieurs, avec des modalités différentes.

**Conclusion** : Des changements pédagogiques pour inclure le plus possible d'élèves dans les apprentissages. **Une confiance dans la capacité des équipes à s'emparer des places, des lieux de travail offerts par les programmes pour « re-personnaliser » et rendre efficace cet enseignement.**



#### Les ressources

- « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné », Sylvie Plane, *Les cahiers pédagogiques*, août 2015.
- « Pour une lecture heuristique du programme en lecture et compréhension de l'écrit », ressource éducol.
- « Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage », Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4, Sylvie Plane.
- « Les programmes 2015, Quelques extraits pour comprendre et porter les enjeux », document élaboré par Valérie Neveu.
- « Principes généraux pour l'étude de la langue », ressource éducol.
- « Questions actuelles pour la didactique de l'oral », ressource éducol.
- « Dire, lire, écrire : des objectifs de formation à l'évolution des pratiques de classe », diaporama de Sylvie Plane.
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n°17 du 23 avril 2015

► **Compte-rendu des 4 interventions** ◀

**Bernard Combettes** : Evolution de l'étude de la langue dans les programmes d'enseignement de l'élémentaire et du collège.

*Professeur d'université émérite, Université de Lorraine*

**Introduction** : Une intervention pour montrer **l'évolution de l'enseignement grammatical** depuis le projet Rouchette (plan de rénovation pour l'enseignement du français) qui date des années 70. L'objectif est de replacer les programmes 2015 dans cette lignée historique.

• **Contre quoi s'élevait le plan Rouchette ? Deux grandes raisons :**

1. **Raison pédagogique** : une grammaire d'analyse, une grammaire traditionnelle ; analyser la phrase décomposer en groupes, en sous-groupes pour en venir aux natures, fonctions, analyse de la phrase complexe, etc... donc une grammaire d'analyse en vue de l'enseignement de l'orthographe.
2. **Raison plus scientifique** : le contenu même de cet enseignement grammatical c'est-à-dire les notions, leurs définitions, les critères sur lesquelles elles s'établissaient car l'enseignement traditionnel n'avait pas de critères très scientifiques dans ses définitions : mélange de formes, de sens, nomenclature hétéroclite, pas de rigueur scientifique - la volonté a été de remettre un peu d'ordre, de scientificité, avec en priorité **l'étude des structures de langue c'est-à-dire des constructions**. Donc ne plus partir de l'analyse du sujet, des compléments, de l'adverbe mais de structures de langue (phrase passive, phrase impersonnelle, interrogative,... avec l'idée qu'à force de faire des manipulations, on fera éventuellement l'analyse des groupes, des fonctions, etc. Priorité donnée aux structures de langue.

Ce projet est resté lettre morte. Les instructions des années 80, n'ont récupéré de ce grand projet assez ambitieux que les notions « modernisantes » et « modernisées » (on a gardé les notions de groupe, de type et de forme de phrases, complément essentiel, déterminant) mais on n'a pas récupéré la démarche générale a été oubliée et on est retombé dans la grammaire pour l'analyse d'où des listes/catalogues de notions (nature/fonction) plus ou moins modernisantes mais qui finalement reviennent à faire des découpages et décompositions. Ex, la notion de groupe a été récupérée pour en fait faire de l'analyse et non travailler avec les groupes pour étudier le fonctionnement de la phrase mais décomposer les groupes et voir que le nom était composé d'un adjectif, etc... et donc analyse grammaticale. Autre ex. les manipulations – on les a conservées (substitutions, déplacements, effacements, ...) mais pour faire de l'analyse grammaticale. Les manipulations permettent de découvrir que tel complément est un complément d'objet, un complément circonstanciel donc on n'a rien gagné du point de vue didactique.

- Effort en 2006 pour introduire **la dimension textuelle et discursive** dans les objectifs grammaticaux mais la partie grammaire de phrase n'a pas été touchée (on a laissé les mêmes catégories, les mêmes natures et les fonctions à des fins d'analyse grammaticale).
- 2008 : texte et discours sont oubliés pour revenir à la phrase et à son analyse. Un grand recul.

**Pourquoi des textes novateurs en 2015 ? Qu'apportent-ils ?**

On retrouve certaines formulations qui étaient dans le projet de rénovation du plan Rouchette (Par ex. étudier la structure des énoncés, les relations grammaticales, les constructions de phrases, du verbe), c'est positif mais tout de suite on propose en activités de l'analyse traditionnelle où l'on fait de nouveau de l'analyse (groupes, natures, fonctions).

**Mais quelques pistes positives** - placées malheureusement en fin de liste - dont on peut regretter qu'elles ne soient pas dans les objectifs principaux :

- **Travailler sur la relation entre les constructions (la syntaxe) et le sens (la sémantique)** et même travailler la valeur sémantique de la phrase passive, de la phrase impersonnelle et pas des groupes, des mots, des

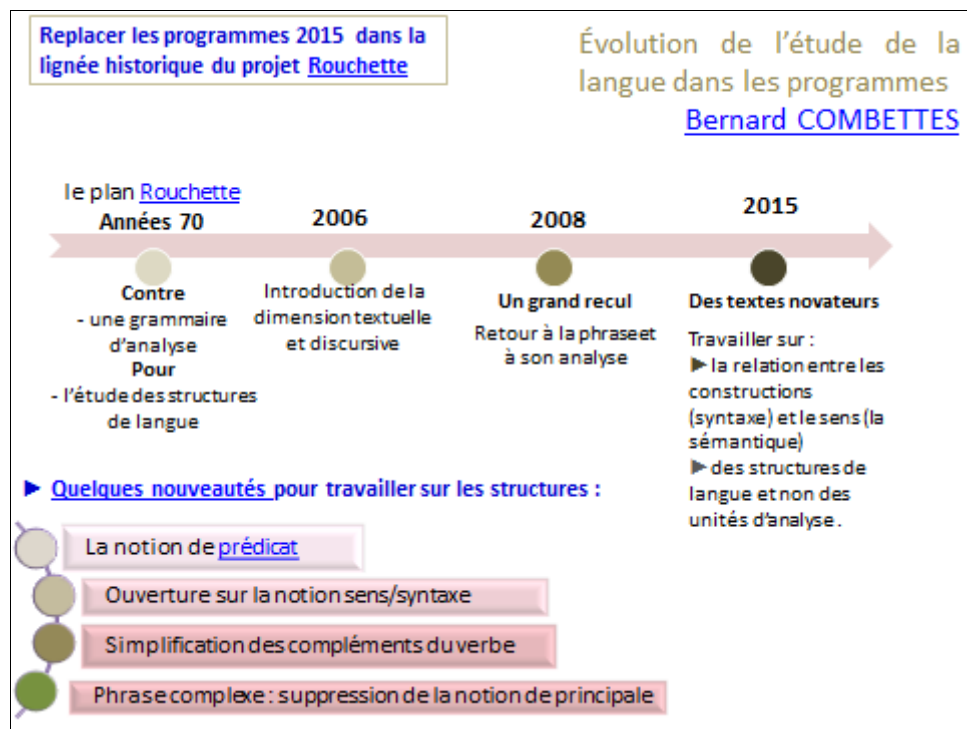
fonctions. On est bien au niveau de l'énoncé, de la structure et on essaie de voir sa grammaticalité et le sens qu'elle peut véhiculer.

- Il est prioritaire de **travailler sur des structures de langue** et non sur des unités d'analyse : mettre comme titre des leçons, non pas des natures et des fonctions, des notions, des catégories mais des structures.

On est dans une sorte d'entre-deux car les concepteurs n'ont manifestement pas osé tout bouleverser.

#### Quelques nouveautés pour travailler sur les structures :

- **La notion de prédicat** qui n'existait pas et qui aidera pour travailler l'oral, mais il aurait été souhaitable de ne pas conserver le terme de sujet pour le prédicat (sujet du verbe, sujet de la phrase, sujet du prédicat). C'est peut-être un peu embrouillé.
- Une simplification très utile au niveau **des compléments du verbe** (on supprime les compléments d'objet direct, indirect, second). On s'en tient au complément du verbe pour désigner le complément essentiel qu'on oppose **aux compléments de phrase** que sont les anciens compléments circonstanciels. C'est donc le complément essentiel en opposition au complément de la phrase
- Au niveau de la phrase complexe, **suppression de la notion de principale** et de ses subordonnées : la phrase simple et la phrase complexe.
- **Ouverture sur la relation sens/syntaxe**, construction/sens et sémantique pour montrer que les constructions grammaticales ne sont pas abstraites mais portent un sens et ce qu'on a à dire aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.



#### Les ressources

- « Remarques sur l'enseignement grammatical dans les IO de 2002 et dans les IO de 2008 », Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4, Bernard Combettes.
- L'enseignement du français à l'école élémentaire - Plan de rénovation – hypothèses d'action pédagogique, INRP, 1973, brochure n°61.
- Le plan de rénovation du français à l'école élémentaire (Plan Rouchette).
- « Les notions à enseigner : enjeux, propriétés, progressivité », ressource éducol.
- « Principes généraux pour l'étude de la langue », ressource éducol
- « Les fonctions syntaxiques de sujet et de prédicat au sein de la phrase », ressource éducol.

## ► Compte-rendu des 4 interventions ◀

**Patrice Gourdet** : Utiliser les ressources en français pour l'accompagnement et la formation des enseignants dans la mise en œuvre des programmes aux cycles 2 et 3  
*Enseignant Chercheur, ÉSPÉ Université de Cergy-Pontoise*

**Introduction** : Etudier et enseigner la langue suppose de la part des enseignants une maîtrise des propriétés que l'on enseigne, enjeu fort d'une formation par rapport aux programmes.

La langue - un axe fort du socle autour du langage pour penser et communiquer. Il faut donc essayer de comprendre comment elle fonctionne.

**Un premier enjeu : savoir qu'il existe** 2 principes qui construisent l'orthographe de la langue française :

- Le principe phonographique : majoritaire, écrire ce que l'on entend
- Le principe sémiographique : plus compliqué, les lettres ne servent pas à écrire du son mais à donner des indications de sens. Ex. les chiens, le « s » de chien indiquent que chien est au pluriel.

Notre orthographe est un code commun, une norme, une règle conforme à une communauté à un moment donné c'est pourquoi il y a des rectifications orthographiques tous les 20/25 ans (rectification en 1990).

- La langue est un **système**, elle renvoie à une régularité. Elle doit être travaillée sous le versant de la **régularité**. Les programmes insistent sur cette régularité. Avant d'aller chercher les exceptions, s'intéresser aux régularités.
- La langue est **hiérarchisée** : toutes les notions n'ont pas les mêmes valeurs, le même poids. En gros, des noyaux autour du nom, autour du verbe qui sont essentiels et qu'il faut penser en termes de progressivité. Cycle des apprentissages premiers, on va travailler autour du nom et du verbe à un certain niveau et ensuite on va les retravailler au cycle de consolidation, en augmentant les propriétés.

Donc une orthographe à deux principes à maîtriser :

- Connaissance du **principe alphabétique** (enjeu CP/CE1/CE2) et commencer à comprendre l'orthographe lexicale donc le travail sur les mots, puis aller dans un autre champ qui est **l'orthographe grammaticale**, qui renvoie obligatoirement à de la réflexion. Pour gérer la variation, il faut avoir des connaissances sur les catégories grammaticales et donc sur les deux noyaux : verbe et nom, qui sont les deux notions à manipuler et maîtriser en termes de propriétés linguistiques.

**Pour cela des grands principes :**

- **Mémoriser les éléments stables** et non de la variation. L'orthographe lexicale est dans ce champ ainsi que tout effet stable.
- **Raisonner pour gérer la variation**, par exemple, la conjugaison ou l'orthographe des verbes. Il est impensable de croire qu'on doit / peut mémoriser tous les verbes. Il faut apprendre à raisonner, à comprendre comment ça marche.
- **Apprendre à utiliser des outils** (dès le CE1 si les élèves ont des petits référents de conjugaison.)

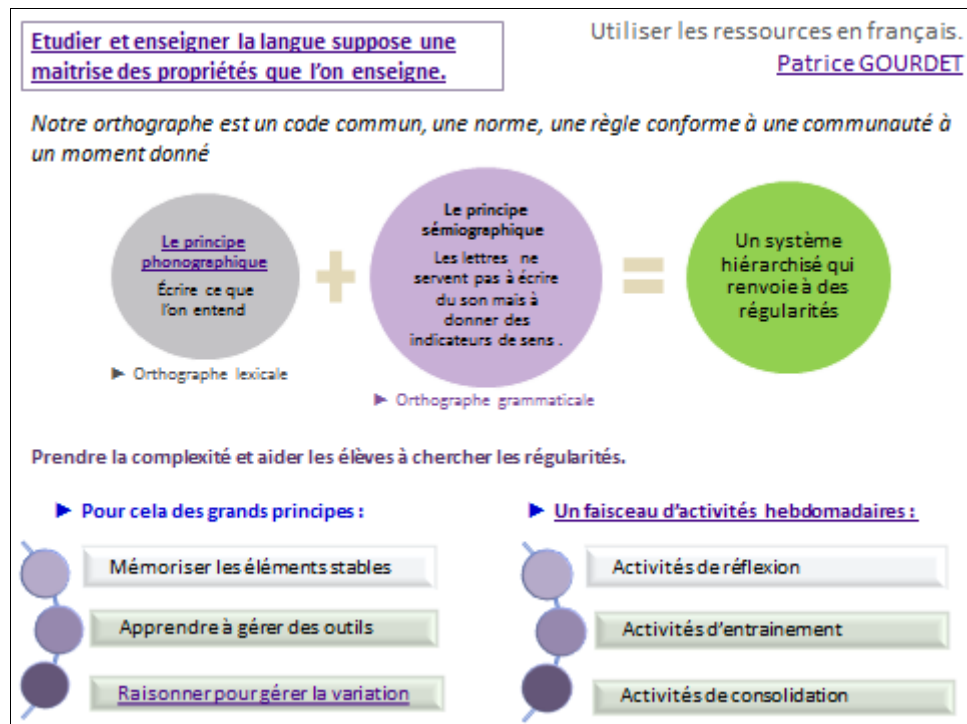
### Que disent les programmes ?

- Le langagier c'est-à-dire travailler l'oral, **le lire, l'écrire, c'est ce que l'on doit viser** pour que les élèves aient des compétences langagières de haut niveau. La langue est un soubassement, un appui indispensable mais la priorité reste bien le lire, écrire, parler.
- La langue dans ce système vient s'imbriquer dans le langagier avec des temps d'activités totalement intégrés où la langue ne sert qu'à aider à mieux lire, écrire, parler – mais il faut aussi que la langue soit un objet d'analyse dans des activités plus décrochées, les activités décrochées pour réfléchir sur la langue, pas trop chronophages c'est-à-dire que dans la semaine le langagier reste le plus important.

Autour de ça, **un faisceau d'activités hebdomadaire** à mettre en place, autour de **trois grandes entrées** :

- Travail de réflexion, recherche, comparaison, manipulation de la langue : des chantiers
- Activités d'entraînement : des règles de fonctionnement (la dictée au quotidien en fait partie) qui se mettent en place avec des activités d'entraînement
- Activités de consolidation : mettre en place et vérifier la compréhension des règles de fonctionnement – moments de structuration qui peuvent être des moments de différenciation

Dans l'emploi du temps, on peut imaginer d'autres organisations que grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire, car temps trop important et ça ne permet pas de gérer la complexité donc **prendre la complexité et aider les élèves à chercher les régularités.**



Les ressources :

- « Contribution écrite pour nourrir la réflexion du groupe Cycle 2 », contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4, Patrice Gourdet.
- « Les notions à enseigner : enjeux, propriétés, progressivité », ressource éducol.
- « Organiser l'étude de la langue », ressource éducol.
- « Maîtriser la relation entre l'oral et l'écrit », ressource éducol.
- « Une séance de classement de groupes nominaux », ressource éducol.



## ► Compte-rendu des 4 interventions ◀

**Agnès Doucet-Perrin** : Comprendre les textes littéraires en cycle 2, entre guidage et enseignement, quelle place pour la métacognition ?

*Maitre de conférences, ESPE Languedoc-Roussillon Université Montpellier 2 (LIRDEF)*

**Introduction** : Il s'agit d'interroger la compréhension au cycle 2. Comment entre le guidage et l'enseignement on peut aborder la question métacognition ?

Appui sur la conférence de consensus qui a défini des compétences pour le cycle 2 et une façon de penser la lecture et les lecteurs. Eléments qui se retrouvent dans les programmes.

Deux compétences majeures à articuler et qui se travaillent aussi séparément.

- Identification des mots
- Développement de la compréhension : non pas évaluation mais bien l'enseignement (enseignement/apprentissage)

Ces deux éléments n'ont pas de sens s'ils ne sont pas posés dans un cadre plus large. Comment penser la lecture et les lecteurs ?

- Préparer l'entrée en littérature, ce n'est pas lire des textes littéraires pour apprendre à lire mais apprendre à lire pour lire des textes littéraires ⇒ Un levier à prendre en compte et à faire évoluer.
- Lire pour apprendre
- Lire à l'heure du numérique
- Prendre en compte la diversité des élèves

### **Du côté de la littérature :**

Replacer les différents processus qui entre en œuvre dans l'activité du lecteur : non pas ce qu'est apprendre à lire mais que fait un lecteur ?

⇒ 3 processus pour s'investir dans le texte qui participe à la lecture distanciée pour réfléchir

- Affectif
- Argumentatif
- Symbolique

Des éléments qui concourent à la lecture participative c'est-à-dire la manière dont le lecteur va s'investir dans le texte et qui concourent à la lecture distanciée c'est-à-dire la manière dont le lecteur va prendre de la distance par rapport à sa lecture, réfléchir sur sa lecture.

En fait la compétence de raisonnement, c'est-à-dire le fait que la lecture puisse permettre d'apprendre à penser et de construire sa pensée, se construit dans l'articulation entre la participation (rêverie, émotions, projection, identification) et la distanciation.

### **Autres processus :**

- Identification des mots
- Processus cognitif et métacognitif de la compréhension : essentiels car la compréhension de texte est une activité hautement cognitive. Pour être efficace, le lecteur doit réfléchir à sa propre lecture à ses lectures.

« Comprendre un texte » s'articule autour de 5 compétences :

**5 Compétences** : de décodage – linguistiques – stratégiques (être capable de maîtriser son approche du texte - (par ex. repérer qu'on ne comprend pas, et pourquoi on ne comprend pas) – textuelles (c'est-à-dire les



connaissances à l'œuvre dans le texte – déchiffrer un ensemble de connaissances) et compétence empathique (idée selon laquelle un lecteur va ressentir des émotions avec les personnages qui peut guider ou entraver la lecture).

⇒ Retour sur la question des connaissances encyclopédiques : c'est la somme de connaissances que le texte véhicule qui est source de difficultés (des connaissances et une manière de l'écrire). Le lecteur doit être capable de les mobiliser à bon escient au bon moment (connaissances personnelles et capacité à inférer) et de contrôler qu'il les mobilise bien : tâche cognitive très lourde.

**Tant que le décodage n'est pas maîtrisé, n'est pas fluide, le travail se fait lentement et approximativement.** Cela demande **trois années pour asseoir cette capacité** à contrôler et mobiliser les connaissances.

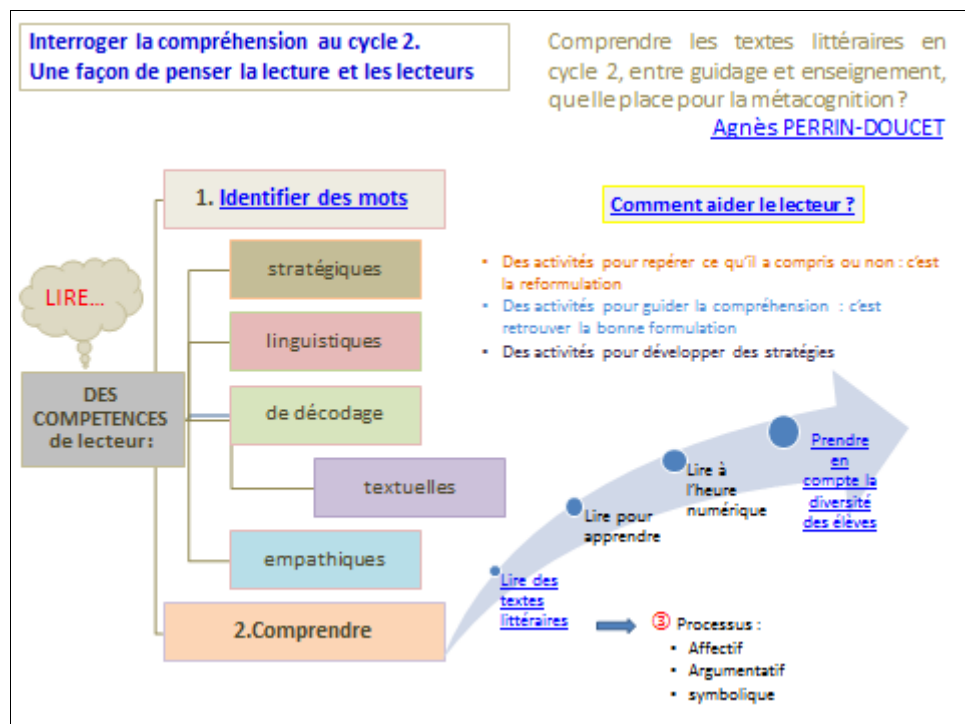
La lecture va permettre d'apprendre à acquérir de nouvelles connaissances pas seulement parce qu'on va mémoriser ce qu'on lit mais aussi parce qu'on va être capable d'aller chercher des éléments contextuels qui permettent de comprendre en contexte des éléments qu'on ne maîtrisait pas.

**Comment travailler ? Les ressources se construisent sur cette question.**

- **Des activités pour repérer ce que l'élève a compris ou non** : c'est la **reformulation** avec des questions extrêmement larges (qu'est-ce qu'on apprend, qui sont les personnages, ..) en interaction avec les pairs (par la réaction des pairs, les élèves vont être amenés à relire le texte, à interroger leur stratégie de lecture pour savoir s'ils ont lu correctement)
- **Des activités pour guider la compréhension** : une charge cognitive forte qui nécessite un guidage fort en proposant par exemple, diverses formulations et en retrouvant la bonne.
- **Des activités pour développer des stratégies** : 1. Premier point : s'approprier les personnages, les relations, les actions, les caractères, les sentiments - 2. deuxième point : les événements et leur chronologie et leur logique de cause à effet.

**La dimension métacognitive** : pour la travailler, il faut inverser les processus c'est-à-dire chercher les mots qui vont permettre de trouver la réponse.

**La question de la production d'écrit** par exemple faire produire un autre scénario narratif pour voir qu'il y avait d'autres possibilités et donc s'interroger sur la manière dont ces possibles narratifs vont s'articuler.



Les ressources :

- « Organiser la classe pour aborder les textes littéraires », ressource éducol.
- « L'enseignement de la lecture et de la littérature aux cycles 2 et 3 de l'école élémentaire », Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4, Agnès Perrin-Doucey.
- « Tâches et activités à développer pour identifier les mots en articulant production et réception », ressource éducol.
- « Tâches et activités pour comprendre et interpréter les textes en articulant production et réception », ressource éducol.
- « Accompagner les élèves les plus fragiles », ressource éducol.

► Ateliers ◀

---

► **DIRE – Peut-on construire une progression dans le domaine de l'apprentissage de l'oral ?**

Les ressources :

- les contributions sollicitées par le CSP de Michel Grandaty cycle 2 et cycle 3
- la conférence de Sylvie Plane « Le travail langagier » (journée MDL 2016 – site DSDEN 92)
- « Tableau vierge pour une programmation des activités au regard des conduites discursives », ressource éducol - Langage oral
- la page éducol « Français cycle 3 – évaluation de l'oral »
- des propositions d'évaluation (Boisseau, Grandaty, grilles d'observables récoltées sur le terrain)

► **LIRE – Comment interroger les textes, au-delà du questionnaire de lecture, pour aider l'élève à comprendre ?**

Les ressources :

- Giasson J. (2008) La compréhension en lecture, De Boeck.
- Tauveron C. (dir.) (2002) Lire la littérature à l'école, Hatier.
- Beltrami D., Quet F., Rémond M., Ruffier J., (2004) Lectures pour le cycle 3, Hatier.
- « Littérature », document d'application des programmes – cycle des approfondissements (cycle 3) CNDP, collection école, août 2002.
- « Les stratégies de compréhension », ressource eduscol
- « La compréhension des textes narratifs », ressource eduscol :
- « Les questions sur le texte », ressource eduscol :
- « Le carnet de lecteur », ressource eduscol :
- « Ressources pour travailler la compréhension », ressource eduscol

► **ÉCRIRE – Qu'attendre d'une production d'écrit à l'école ?**

Les ressources :

- les contributions sollicitées par le CSP de Sylvie Plane et de Danièle Cogis
- l'ouvrage : Bucheton D. (2015) Refonder l'enseignement de l'écriture, Retz.
- « Evaluer autrement l'écrit scolaire », ressource eduscol

► **100% de réussite au CP – Qu'est-ce que réussir au CP en lecture ?**

Les ressources :

- le document Groupe MDL 92 *Les attendus de CP*
- la synthèse des acquis des élèves en fin d'école maternelle
- l'inventaire des ressources Français cycle 2 sur eduscol sur la page 100% de réussite en CP
- la synthèse du rapport de recherche *Lire et écrire* de l'Ifé
- la synthèse des recommandations de la conférence de consensus *Lire, comprendre, apprendre*, mars 2016