



**HAL**  
open science

## Conclusion en forme de retour en arrière : la littérature à l'école de 2002 à 2022

Brigitte Louichon

### ► To cite this version:

Brigitte Louichon. Conclusion en forme de retour en arrière : la littérature à l'école de 2002 à 2022. A. Delbrayelle; A. Delbrayelle, M. Fradet-Hannoyer; S. Pélissier. Former à et par la littérature jeunesse, L'Harmattan, pp.181-194, 2023. <hal-04968251>

**HAL Id: hal-04968251**

**<https://hal.science/hal-04968251v1>**

Submitted on 26 Feb 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

## Conclusion en forme de retour en arrière : la littérature à l'école de 2002 à 2022

Brigitte Louichon  
LIRDEF  
Université de Montpellier

Le colloque organisé à Amiens en novembre 2021 et dont émane cet ouvrage a prouvé, s'il en était besoin, la vitalité des recherches en littérature jeunesse. Concernant la question spécifique de la formation à la littérature jeunesse, il s'est essentiellement centré autour de la formation des enseignant.es et a posé des questions relevant donc de la didactique de la littérature de jeunesse.

Je voudrais ici en conclusion de cet ouvrage repenser cette question au regard des évolutions institutionnelles dont la formation des enseignant.es et des élèves dépendent largement. Ce regard rétrospectif couvre les années 2002-2022, vingt ans durant lesquelles les préconisations ont modifié la place et les enjeux de la littérature de jeunesse à l'école primaire. Mais cette évolution n'est pas linéaire. Tributaire d'une institution dont les relations avec le monde de la recherche fluctuent au gré des alternances politiques, elle révèle des creux et des pleins affectant les acteur.rices de l'école, formateur.trices, enseignant.es et élèves.

Commençons donc par analyser les programmes de 2002 qui constituent, nous le verrons, une rupture épistémologique majeure.

### I. 2002 : la littérature comme discipline majeure de l'école primaire

#### 1.1. Des programmes en forme de rupture épistémologique

Les programmes de 2002 proposent une refondation de la discipline très radicale. Premièrement, la discipline scolaire, le français, disparaît en tant que telle. Celle-ci se reconfigure dans trois nouveaux « domaines ». D'une part, la « maîtrise du langage et de la langue française » n'est plus définie comme relevant du français. Elle devient un « domaine transversal » dont l'horaire (13h, soit la moitié de l'horaire-semaine) se superpose ou s'intègre aux horaires dévolus aux champs disciplinaires. D'autre part, « l'observation réfléchie de la langue » (dorénavant ORL) et la littérature deviennent des disciplines autonomes au même titre que les mathématiques ou l'histoire par exemple, dotées de programmes et d'horaires qui leur sont propres. En effet, si la « Maîtrise de la langue » devient transversale, c'est-à-dire se déploie dans le cadre des disciplines, des mathématiques, de l'histoire, de l'éducation physique...il n'est d'autre solution que d'introduire deux autres disciplines: l'étude de la langue (ORL) et la littérature, sauf à ce qu'on ne fasse plus de grammaire et qu'on ne lise que des documentaires historiques, des énoncés de problèmes de mathématiques ou des règles de jeux.

Cette manière de considérer l'étude de la langue et la littérature comme des disciplines leur confèrent un statut autonome. De la sorte, elles perdent leur statut ancillaire, d'outil pour la langue et de support de lecture pour la littérature.

Cependant, ces deux nouvelles disciplines ont historiquement des statuts très différents. La première, l'étude de la langue est un socle de l'école primaire depuis au moins 1880, l'orthographe et la grammaire en sont l'alpha et l'oméga. C'est un enseignement qui s'inscrit

donc dans une longue histoire. Pour ce qui concerne la littérature, les choses sont radicalement différentes. C'est un objet scolaire qui suscite assez peu de questionnements et qui semble réservé au secondaire, une sorte de continent encore vierge de pratiques et d'enjeux.

Les travaux de Catherine Tauveron et de son équipe, travaux menés sur la littérature à l'école primaire à la fin du siècle dans le cadre de l'INRP<sup>1</sup>, constituent le fondement didactique sur lequel s'appuient les programmes de littérature. C'est le projet « lecture littéraire à l'école » (1997-2000), recherche-action de grande ampleur autour des questions de compréhension et d'interprétation du littéraire à l'école primaire. (Tauveron, 2009). Ce travail s'appuie sur tous les travaux en didactique menée autour de la lecture littéraire (Dufays, Gemmene, Ledur, 1996, Tauveron et Reuter, 1996, Rouxel, 1996) mais sa spécificité tient au fait qu'il porte sur l'école primaire.

Il est difficile de résumer en quelques mots ces travaux mais les programmes de 2002 en sont une bonne traduction :

Le programme de littérature du cycle 3 vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge et puisées dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de son riche patrimoine ou de la production toujours renouvelée qui la caractérise. Il permet ainsi que se constitue une culture commune susceptible d'être partagée, y compris entre générations. Ces rencontres avec les œuvres passent par des lectures à haute voix (du maître ou des élèves) comme par des lectures silencieuses. Elles permettent d'affermir la compréhension de textes complexes, sans pour autant s'enfermer dans des explications formelles difficilement accessibles à cet âge. Elles se poursuivent par des échanges et des débats sur les interrogations suscitées et donnent par là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation. (MEN, 2002a, 72)

L'objectif est de doter l'élève d'une culture littéraire. Pour ce faire, on s'appuie sur un corpus spécifique : la littérature de jeunesse. Cet enseignement met en œuvre des modalités didactiques particulières (la lecture à haute voix et le débat, la mise en réseau...). L'enseignement au niveau primaire ne doit pas être mené suivant les mêmes formes que l'enseignement au secondaire. L'objectif est d'amener les élèves à interpréter les textes, c'est-à-dire à les comprendre. Pour ce faire, cette nouvelle discipline devient majeure puisqu'elle est dotée de 5h/semaine.

## 1.2. Des programmes accompagnés

Cela signifie que des enseignants polyvalents pour lesquels majoritairement la littérature est un impensé un peu effrayant, n'ayant été que très partiellement formés sur la question littéraire (et pas forcément avec de très bons souvenirs de la chose) devaient se lancer dans une entreprise nouvelle et exigeante (Quet, 2007).

Au niveau institutionnel, outre la mise à disposition de documents d'accompagnements comportant une liste d'œuvres littéraires préconisées (MEN, 2002b) de nombreuses formations sont mises en place par les circonscriptions. De plus, une épreuve de littérature jeunesse est créée dans le cadre du CRPE. Au niveau éditorial, de nombreuses publications voient le jour<sup>2</sup>, la plus notable étant l'ouvrage de Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, paru en 2002 et donc disponible dès la parution des programmes. Enfin, l'édition

---

<sup>1</sup> Institut National de Recherche Pédagogique, dissous en 2010.

<sup>2</sup> Par exemple et entres autres, Poslaniec, 2003 ; Lagache, 2005.

scolaire va tenter de proposer aux enseignants des outils en phase avec les programmes (Louichon et Sémidor, 2007) de sorte que l'on va ainsi voir apparaître sur le marché des manuels de littérature dédiés au primaire<sup>3</sup>.

La parution de ces programmes constitue un véritable coup de force épistémologique. Et les enseignants, fortement accompagnés et soutenus par l'institution, adhèrent massivement à cette nouveauté, les éditeurs de littérature jeunesse trouvent leur compte dans cette affaire<sup>4</sup> et les effets sur le terrain sont rapidement notables<sup>5</sup>.

En 2008 paraissent de nouveaux programmes qui vont mettre à mal les évolutions constatées.

## 2. Les programmes de 2008, 2015, 2020 : la littérature malmenée

### 2.1. Les programmes de 2008 : la réaction

Les programmes de 2008 sont élaborés et formulés dans la plus grande opacité en début de mandat du Président Sarkozy. Ce sont des programmes à proprement parler réactionnaires. L'ORL et la maîtrise transversale du langage et de la langue disparaissent. On en revient à une configuration disciplinaire traditionnelle, celle du français, et la terminologie utilisée renvoie à une vision passéiste de l'école : la production d'écrits redevient rédaction et la mise en voix des textes disparaît au profit de la récitation, repositionnée du côté de l'oral.

Ces programmes ont été fortement contestés par la sphère des didacticiens du français et plus largement des chercheurs en éducation et des formateurs. Un des grands reproches qui leur est adressé concerne justement le fait qu'ils ignorent les travaux des chercheurs *pour des raisons idéologiques*, ainsi que le déplore Sylvie Plane, alors présidente de la section française de l'AIRDF :

L'ensemble se trouve fortement infléchi par des présupposés idéologiques tournés vers le passé qui orientent les prescriptions inscrites dans ce document. Ces présupposés font que le projet de programme nie la capacité qu'ont les maîtres du XXI<sup>e</sup> siècle de s'approprier les acquis des recherches en sciences humaines et refuse aux élèves le droit de s'engager intellectuellement. De tels interdits jettent le discrédit sur la valeur scientifique du projet de programme (Plane, 2008).

Pour autant, la littérature, dont on a vu l'importance prise en classe, ne disparaît pas et se formule dans des termes quasiment identiques à ceux de 2002. D'ailleurs les documents d'accompagnement de 2002 sont republiés avec simplement un changement de titre (« Une culture littéraire à l'école ») en 2008 et la liste des œuvres, explicitement citée dans les programmes, est actualisée en 2012. Or ces deux publications constituent des outils fondamentaux et assez efficaces pour la mise en œuvre effective des programmes (Louichon, 2008). Du côté de la recherche en didactique de la littérature, c'est une période très faste. De nombreux formateurs du 1<sup>er</sup> degré s'engagent en recherche soit en littérature jeunesse, soit en

---

<sup>3</sup> Par exemple, *Entrer en littérature* chez Bordas.

<sup>4</sup> La dimension économique ne doit pas être négligée. Les éditeurs sont partie prenante des débats concernant la littérature à l'école (Louichon, 2007a et b).

<sup>5</sup> Lors d'une enquête de grande envergure portant sur les pratiques déclarées et menée en 2006-2007, j'ai pu observer ces effets (Louichon, 2008). En effet, 43,2 % des 452 enseignants interrogés déclarent des pratiques de mise en œuvre des nouveaux programmes, 27,4 % affirment que leurs pratiques n'ont pas beaucoup évolué lors même qu'ils disent « faire de la littérature ». Seuls 29,4 % disent ne pas de mettre en œuvre les programmes et continuer à enseigner le français comme ils le faisaient antérieurement. Autrement dit, plus des 2/3 des enseignants font de la littérature dans leur classe. On constate d'autre part que 78,1 % des enseignants achètent des œuvres de littérature de jeunesse, que 88,6 % des écoles et 76,1 % des classes possèdent des séries de livres, que 90,6 % des classes ont lu une œuvre complète depuis le début de l'année scolaire, lors même que certains questionnaires ont été administrés dès le mois de novembre.

didactique de la littérature. Se développent particulièrement toutes les approches subjectives de la littérature (Rouxel et Langlade, 2004).

Donc, de manière un peu paradoxale de prime abord, les programmes de 2008 qui déconstruisent totalement le système à l'œuvre dans les programmes de 2002, ne touchent guère à la littérature entrée dans les classes et les pratiques, même si son statut de discipline majeure disparaît<sup>6</sup>. Dans le même temps, et grâce à cette mise en place, mise en avant, mise en exergue de la littérature à partir de 2002, de nombreuses recherches se développent et particulièrement autour du sujet lecteur (Louichon, 2016).

## 2.2. Les programmes de 2015 : un compromis

Les programmes de 2015, élaborés sous le mandat de François Hollande, proposent encore une configuration disciplinaire traditionnelle. On y enseigne le français, laquelle se décline en sous-disciplines classiques : l'étude de la langue, l'oral, la lecture, l'écriture ... et la littérature à propos de laquelle on retrouve toujours des propos proches de ceux énoncés en 2002. On voit cependant s'opérer un glissement. En 2002, la culture littéraire est nécessaire à l'apprentissage de la lecture littéraire et s'inscrit dans une visée scolaire. En 2015, la culture littéraire que les élèves doivent acquérir n'a plus seulement des enjeux littéraires mais aussi des « enjeux de formation personnelle ». Le lecteur est au centre, comme en témoigne les deux extraits suivants :

Il s'agit également de développer au cours du cycle une **posture de lecteur** attentif au fonctionnement des textes, **sensible** à leurs effets esthétiques, conscient des **valeurs** qu'ils portent, et de structurer progressivement une culture littéraire. Les activités de lecture mêlent de manière indissociable compréhension et interprétation. Elles supposent à la fois une **appropriation subjective** des œuvres et des textes lus, une verbalisation de ses **expériences de lecteur** et un partage collectif des lectures pour faire la part des interprétations que les textes autorisent et de celles qui sont propres au lecteur (MEN 2015, 113).

Les activités de lecture doivent permettre aux élèves de verbaliser, à l'oral ou à l'écrit, leur **réception** des textes et des œuvres [...]. Des temps de mise en commun sont également nécessaires, en classe entière ou en sous-groupe, à la fois pour partager les **expériences de lecture** et apprendre à en rendre compte, pour s'assurer de la compréhension des textes en confrontant ce que les élèves en disent à ce qui est écrit, [...] pour identifier ce qui peut faire l'objet d'interprétations et envisager les **interprétations** possibles. Il s'agit d'apprendre aux élèves à questionner eux-mêmes les textes, non à répondre à des questionnaires qui baliseraient pour eux la lecture. (MEN, 2015, 111).

Les termes nouvellement introduits réfèrent clairement aux travaux des didacticiens de la littérature et particulièrement de ceux s'inscrivant dans le paradigme du « sujet lecteur » (par exemple, Shawky-Milcent, 2020 sur l'appropriation; Cambron et Langlade, 2015 sur l'expérience de lecture; Louichon et Sauvaire, 2019, sur les valeurs). Dans ce cadre, le sujet est à la fois celui qui actualise singulièrement le texte, qui en construit la signification, mais aussi celui qui se construit par sa lecture. D'une certaine manière, on peut considérer que les

---

<sup>6</sup> Pour le cycle 2 cette continuité des programmes 2008 avec les programmes de 2002 peut être nuancée. Les programmes 2008 font certes place à la constitution d'une culture commune mais effectuent un recentrage sur le décodage et à la compréhension globale. (Fradet-Hannoyer, thèse en ligne, p.70)

postulats des chercheurs travaillant sur le sujet lecteur innervent ces programmes : place du lecteur, singularité des interprétations voire des utilisations (Eco, 1992), tension entre droits du texte et droits du lecteur, communautés interprétatives, enjeux anthropologiques de la lecture littéraire...

Les liens entre prescriptions et recherche sont donc clairs. Ils sont aussi explicites. De fait, après l'opacité ayant prévalu lors de la rédaction précédente, le Ministère a mis en place un Conseil Supérieur des Programmes qui répond à une exigence de transparence. Dans le cadre de l'élaboration des programmes, Anne Vibert, Inspectrice Générale de lettres et en charge des programmes de français du cycle 3, sollicite 27 experts<sup>7</sup> pour aider à la conception et à la rédaction des programmes du cycle 3. Parmi eux figurent 7 spécialistes de didactique de la littérature<sup>8</sup> dont les propos sont repris dans les programmes.

### 2.3. Les programmes de 2020 : retour aux fondamentaux

Dès l'arrivée au pouvoir d'Emmanuel Macron en 2017 et la nomination de Jean-Michel Blanquer comme ministre de l'éducation nationale, ce dernier remet en chantier les programmes de l'école primaire. Début 2018, il s'adresse au Conseil Supérieur des Programmes (CSP), dont la composition a changé avec l'alternance politique. Surtout, plutôt que de laisser le Conseil agir en toute indépendance, il formule des injonctions fermes :

Je tiens en particulier, écrit-il, à ce que ces clarifications permettent de prendre davantage en compte la priorité accordée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui passe en particulier par l'apprentissage progressive du vocabulaire, l'enseignement explicite de la grammaire de phrase, l'apprentissage des conjugaisons ou l'entraînement régulier en orthographe<sup>9</sup>.

On le voit, les finalités de ces programmes renvoient à une vision élémentariste de la langue et ignorent la complexité des apprentissages de la lecture et de l'écriture. La composition du groupe d'experts sollicités n'est pas connue mais l'on peut douter de la présence en son sein de didacticiens du français et a fortiori de la littérature.

Pour autant, et de manière assez surprenante encore, les programmes, tout en donnant une place majeure et une importance massive à une étude de la langue assez sclérosée, n'ignore pas la littérature, comme en témoigne l'extrait suivant :

La littérature est également une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Elle est donnée à lire et à entendre ; elle nourrit les pratiques d'écriture. Au cycle 3, l'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire par l'élève, en lien avec son expérience, ses lectures, ses connaissances, celles qu'il acquiert dans d'autres disciplines, notamment en histoire. Les élèves sont amenés à lire des œuvres de plus en plus longues et complexes, en étant encouragés, dans la mesure du possible, à effectuer des choix de lectures personnelles en fonction de leurs goûts afin de stimuler leur intérêt. Ces lectures font l'objet de discussions sur des temps de classe. Le cycle 3 construit ainsi une première

---

<sup>7</sup> Le lien est dorénavant inactif

<sup>8</sup> Sylviane Ahr, Magali Brunel, François Le Goff, Brigitte Louichon, Agnès Perrin-Doucey, Gersende Plissonneau et Catherine Tauveron.

<sup>9</sup><https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/lettre-de-saisine-pour-la-clarification-des-programmes-de-fran-ais-de-math-matiques-et-de-l-enseignement-moral-et-civique-de-la-scolarit-obligatoire---janvier-2018-29372.pdf>

culture littéraire et artistique structurée autour de grandes entrées pour chaque année du cycle (MEN, 2020).

Notons aussi que depuis 2002, les listes d'œuvres proposées aux enseignants sont régulièrement réactualisées et que, initialement réservées au cycle 3, elles concernent dorénavant le cycle 1 (maternelle) et le cycle 2 (élèves de 6 à 8 ans). En 2022 est même parue une version de la liste pour le cycle 3 de plus de 400 pages, proposant pour chaque ouvrage une notice permettant d'éclairer les choix didactiques des enseignants (MEN, 2022), en parfaite continuité avec le document d'application des programmes de 2002 (MEN, 2002b).

## Conclusion

Ainsi, des scories demeurent, des bribes des programmes de 2002 et de 2015, des échos faibles et minorés, mais bien réels néanmoins, des travaux des chercheurs en didactique de la littérature. Pour autant, les prescriptions à elles seules ne suffisent pas. En 2002, on l'a vu, l'institution s'était massivement mobilisée autour de la question de l'enseignement de la littérature. Celle-ci est actuellement totalement absente des problématiques mises en avant. Les épreuves de littérature jeunesse ont disparu du CRPE et les masters MEEF, fortement verrouillés par l'institution, ne permettent guère qu'une formation marginale à la littérature de jeunesse et à sa didactique.

Pour qui connaît l'histoire des vingt dernières années que je viens brièvement d'esquisser, il est évident que la situation actuelle est très décevante au regard des avancées majeures réalisées en 2002. Il n'est que de consulter le rapport sur « l'enseignement en Cours Moyen » paru en 2022 pour constater que l'enseignement de la langue est dispensé sur 57% du temps imparti au français<sup>10</sup>. Dans le cadre de la recherche TALC, nous avons pu documenter la manière dont des enseignant.es tentaient de mettre en œuvre un enseignement de la littérature (de jeunesse) au cycle 3 (Louichon, 2020). On constate une très grande diversité de pratiques. Celle-ci semble révélatrice des atermoiements institutionnels qui empêchent qu'une véritable culture professionnelle et didactique puisse durablement et efficacement s'installer.

## Bibliographie

### Articles et ouvrages scientifiques

- Cambron, M., Langlade G. (dir.), (2015). *L'évènement de lecture*. Montréal : Nota Bene.
- Dufays J.-L., Gemenne L. et Ledur D. (1996), *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Eco U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.
- Lagache, F. (2005). *La littérature de jeunesse, la connaître, la comprendre, l'enseigner*, Belin.
- Louichon (2007a). « Les œuvres de référence du cycle 3. Histoire de la liste » in Marlène Lebrun, Annie Rouxel et Claude Vargas (dir), *La Littérature et l'école – Enjeux, résistances, perspectives*, Aix-en Provence, PUProvence, 2007, p. 89-98.
- Louichon, B. (2007b). « La littérature patrimoniale : un objet à didactiser », dans Jean-Louis Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain : Presses Universitaires de Louvain, p. 27-34.
- Louichon (2008). Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3. *Repères*, n°37, 51-68.

---

<sup>10</sup> <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-en-cours-moyen-etat-des-lieux-et-besoins-341094>

- Louichon B. (2016). « Dix ans de *Sujet lecteur* », dans André Petitjean (dir.) *Didactique du français et de la littérature*, Metz : CREM Université de Lorraine, p. 403-422.
- Louichon B. (dir.) (2020). *Un texte dans la classe*. Bruxelles : Peter Lang, « ThéoCrit ».
- Louichon, B. ; Sémidor, P. (2007). Redécoupages disciplinaires et positionnements éditoriaux. L'exemple du français au cycle 3 en France, dans Monique Lebrun (dir), *Le Manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Montréal, PU Québec, 2007.
- Louichon, B. ; Sauvaire, M. (dir.), (2019). *Le Tournant éthique en didactique de la littérature*. Repères, 58.
- Plane (2008), « Un programme qui inculque la docilité passive », [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes\\_Plane.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_Plane.aspx)
- Poslaniec, C. (2003). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école*, Hachette.
- Quet, F. (2007). Coûts et contrecoups d'une institutionnalisation. *Littérature et école primaire, Recherches* n° 46, 2007, 33-44.
- Rouxel A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : PUR.
- Rouxel A., Langlade G. (dir.) (2004). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- Shawky-Milcent, B. (2020). « Appropriation littéraire », dans Brillant-Rannou N., Le Goff F., Fourtanier M.-J., Massol J.-F. (dir.), *Un dictionnaire de la didactique de la littérature*, Paris : Champion, 221-223.
- Tauveron C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.
- Tauveron C., Reuter Y. (dir.) (1996). *Lecture et écriture littéraires à l'école*. Repères n°13.
- Tauveron C. (2009). L'interprétation à l'école : des sources théoriques à une modélisation didactique, Butlen M. et Houdar-Mérot V. (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*. Cergy-Pontoise : CRTEF, p. 53-71.
- Textes institutionnels<sup>11</sup>
- (1995) *Programmes de l'école primaire*, B.O. spécial n° 5 du 9 mars 1995.
- (2002a) *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, BO n°1 du 14 février 2002, HS. <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>
- (2002b), *Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3)*, CNDP, <https://eduscol.education.fr/document/13489/download>
- (2008), *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, BO HS n°3 du 19 juin 2008, <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- (2015), *Programmes pour les cycles 2, 3 et 4*. <file:///C:/Users/bl0112.DESKTOP-7N32B47/Downloads/t-l-charger-les-programmes-48461.pdf>
- (2020), *Programmes d'enseignement des cycles 2, 3 et 4, modification*. BO n°31 du 30 juillet 2020, <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm>
- (2022), *La littérature à l'école. Notices des ouvrages de la liste de références 2018*. <https://eduscol.education.fr/document/11999/download>

---

<sup>11</sup> Tous les textes listés sont produits par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN).