HAL
open science

Enseigner le code alphabétique au CP : quelles données scientifiques pour quelles recommandations pédagogiques ?

Marie-Line Bosse, Cynthia Boggio, Céline Pobel-Burtin

To cite this version:

Marie-Line Bosse, Cynthia Boggio, Céline Pobel-Burtin. Enseigner le code alphabétique au CP : quelles données scientifiques pour quelles recommandations pédagogiques ?. A.N.A.E. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 2019, 160, pp.415-421. hal-02159774

HAL Id: hal-02159774

https://hal.science/hal-02159774

Submitted on 16 Jul 2019

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.

Article paru dans la revue ANAE n° 160. Pour la citer :

Bosse, M-L., Boggio, C., & Pobel-Burtin, C. (2019). Enseigner le code alphabétique au CP : quelles données scientifiques pour quelles recommandations pédagogiques ? A.N.A.E., 160, 415-421.

Titre:

Enseigner le code alphabétique au CP : quelles données scientifiques pour quelles recommandations pédagogiques ?

sous titre:

débat sur les liens entre les données de la recherche et certains contenus du "guide fondé sur l'état de la recherche pour enseigner la lecture et l'écriture au CP" (diffusé par le Ministère de l'Education Nationale en 2018).

Marie-Line Bosse*, Cynthia Boggio* & Céline Pobel-Burtin**

*Univ. Grenoble Alpes, CNRS, LPNC, 38000 Grenoble, France

** Univ. Grenoble Alpes, LARAC, 38000 Grenoble, France

Résumé :

La question abordée, et illustrée dans le domaine de l'enseignement du code alphabétique au CP, est celle de l'utilisation des données issues de la recherche pour faire évoluer l'enseignement vers des pratiques plus efficaces. Cet objectif est profondément louable mais demande une extrême rigueur. Une règle particulièrement fondamentale est de ne pas faire dire à la recherche ce qu'elle ne peut pas dire. Ne pas la respecter sera dommageable pour l'école, mais aussi pour l'ensemble de la communauté scientifique concernée. À notre avis, cette règle fondamentale n'a pas été respectée lors de l'écriture de certains passages du « *guide fondé sur l'état de la recherche pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*» diffusé par le Ministère de l'Éducation nationale en 2018, notamment lorsque ce guide aborde de façon très précise comment enseigner le code graphème-phonème. Notre article reprend donc cette question en essayant de lui appliquer la rigueur souhaitée, afin d'éclairer les lecteurs sur ce qui, dans certaines préconisations du fameux guide, relève vraiment de connaissances issues de la recherche et ce qui n'en relève pas. Ainsi, les données scientifiques justifient totalement la préconisation d'enseigner le code graphème-phonème de façon explicite et en respectant une progression logique. Par contre elles engagent à rester beaucoup plus prudent sur la question des méthodes à appliquer pour enseigner le code, car aucun consensus scientifique ne se dégage. Quant à la préconisation d'entrer dans cet apprentissage « par le graphème » plutôt que « par le phonème », c'est une idée qui ne semble justifiée par aucune littérature scientifique, quelle que soit la façon dont on tente de l'interpréter.

Mots clés : Apprentissage de la lecture – CP – Code alphabétique – Enseignement phonique – Éducation fondée sur les preuves.

Depuis de nombreuses années, l'apprentissage de la lecture est un sujet très étudié par les sciences cognitives. La littérature scientifique qui découle des recherches dans ce domaine est très abondante. Ainsi, les données issues de la recherche sont aujourd'hui régulièrement mises en avant pour justifier des conseils ou préconisations d'ordre pédagogique, énoncés pour aider les enseignants à mieux enseigner la lecture et lutter *in fine* contre l'échec scolaire. Cependant, il est fondamental que ces préconisations, si elles sont annoncées comme issues de l'état de la recherche, découlent effectivement d'une analyse rigoureuse des résultats et n'affirment que ce qu'il est possible d'affirmer (Stanovich & Stanovich, 2003). Cette rigueur est indispensable pour permettre, dans les discours traversant le champ de l'éducation, de distinguer ce qui relève d'une connaissance de ce qui n'en relève pas (Charlot, 2008). C'est pourquoi on peut regretter que le "guide fondé sur l'état de la recherche pour enseigner la lecture et l'écriture au CP" diffusé récemment (MEN, 2018) ne réponde pas systématiquement, pour toutes ses préconisations, à cette exigence de rigueur. Sans

prétendre à l'exhaustivité, nous nous proposons ici de faire le point sur quelques fondamentaux de l'état de la recherche sur l'enseignement du code alphabétique, et d'analyser ce que les publications scientifiques permettent vraiment de dire sur les pratiques d'enseignement de la lecture au CP. Nous mettrons cette analyse en regard des préconisations émises récemment dans ce guide « pour enseigner la lecture et l'écriture au CP », distribué dans toutes les écoles de France et annoncé comme « fondé sur l'état de la recherche » (MEN, 2018).

En 2018, une excellente synthèse des connaissances scientifiques actuelles sur l'apprentissage de la lecture dans les langues alphabétiques, a été publiée par trois spécialistes reconnues mondialement sur le sujet de l'apprentissage du langage écrit (Castle, Rastle, & Nation, 2018). Pour parler des débuts de l'apprentissage de la lecture, elles se réfèrent notamment aux travaux issus du National Reading Panel (2000 ; Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001) et à plusieurs méta-analyses plus récentes (Torgerson, Brooks, & Hall, 2006 ; Galuschka, Ise, Krick, & Schulte-Korne, 2014; McArthur et al., 2012 ; Suggate, 2016). Encore plus récemment, une autre analyse de l'ensemble des méta-analyses disponibles sur la question des différentes approches pour apprendre à lire a été publiée (Torgerson, Brooks, Gascoine, & Higgins, 2019). La conclusion principale, commune à ces publications de synthèse, est qu'un *enseignement phonique* (phonics instruction) *systématique* est essentiel pour bien apprendre un langage écrit alphabétique (i.e., lorsque des graphèmes sont utilisés pour représenter les phonèmes). Il convient d'abord de définir exactement ce que signifie « enseignement phonique systématique », puis d'interpréter cette conclusion dans le contexte de l'enseignement de la langue française.

L'approche phonique systématique

Castle et al. (2018) expliquent que le terme « phonique » réfère à l'enseignement systématique des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes (CGP), qu'elles opposent surtout à l'enseignement de mots écrits entiers sans décomposition, directement associés à leur forme orale entière (approche qualifiée en France de méthode idéovisuelle). L'opposition entre les deux approches, très forte aux Etats-Unis, est évoquée dans le titre de leur article par le terme "the reading war". La méthode idéovisuelle, qui demanderait aux enfants de mémoriser des milliers de mots sans apprendre le code alphabétique, n'est plus préconisée (et, a priori, plus pratiquée) depuis longtemps en France. Des données spécifiques à la langue française ont confirmé l'importance d'un apprentissage des CGP, bien plus efficace qu'une méthode idéovisuelle pour la réussite de l'apprentissage de la lecture (Goigoux, 2000).

Le terme « systématique » met l'accent sur le fait que les CGP doivent être enseignées d'une façon ordonnée et logique en fonction de leurs caractéristiques, notamment de fréquence (les CGP les plus fréquentes d'abord) et de consistance (les CGP les plus consistantes, c'est-à-dire les graphèmes qui se lisent toujours ou presque toujours de la même façon, d'abord). L'anglais étant une langue écrite très inconsistante, les auteures expliquent que la plupart des programmes d'enseignement phonique systématique se focalisent sur l'enseignement des CGP les plus fréquentes. D'autres auteurs (Buckingam, Wheldall & Wheldall, 2019) précisent aussi que l'enseignement phonique systématique doit être distingué de l'*enseignement phonique incident*, où les CGP sont enseignées «à la va-vite» (incidental phonics taught on the run), et de l'*enseignement phonique «de dernier recours»* (phonics as the last resort). Au vu des très nombreux résultats scientifiques en faveur d'un enseignement phonique systématique des langues alphabétiques, il est rassurant de constater que les préconisations actuelles, en France, insistent logiquement sur l'importance d'un enseignement phonique systématique : un enseignement systématique de la plupart des CGP, introduites selon une progression logique.

Quelle progression des correspondances graphème-phonème dans l'approche phonique systématique ?

Ce principe de progression logique est fondamental. Cependant, aucune donnée scientifique ne permet d'établir qu'un ordre d'introduction des CGP est meilleur qu'un autre, à partir du moment où ils respectent tous ce principe de progression fondé sur la fréquence et la consistance. En plus de la fréquence et de la consistance, certains auteurs proposent que d'autres critères soient aussi pris en compte dans la progression comme, par exemple, celui d'introduire rapidement des CGP voyelles et consonnes pour pouvoir travailler rapidement leur combinaison, celui de privilégier d'abord les graphèmes constitués d'une seule lettre avant d'introduire les graphèmes de deux lettres ou plus (e.g., Buckingam, Wheldall & Wheldall, 2019), ou celui de prendre en compte également dans la progression la facilité de prononciation du phonème isolé (e.g., Sprenger-Charolles, 2017). La prise en compte de plusieurs critères donne forcément lieu à des choix et donc à des progressions différentes, qui répondent toutes à la logique préconisée. Par exemple en français, le critère de consistance pourrait justifier d'introduire la correspondance eu=/OE/ dans les premières semaines de l'apprentissage car elle est très consistante (e.g., Sprenger-Charolles, 2017), mais le critère de fréquence tendrait au contraire à l'introduire plus tard dans l'année car elle n'est pas parmi les plus fréquentes. Il n'existe aujourd'hui aucune donnée scientifique pour départager des progressions qui combineraient tous ces critères avec logique mais qui aboutiraient à un ordre d'introduction des CGP différent, par exemple en privilégiant davantage soit le critère de fréquence soit celui de consistance. Les analyses des caractéristiques de fréquence et de consistance de notre code alphabétique sont des aides précieuses pour l'élaboration d'une progression logique des CGP (e.g., Sprenger-Charolles, 2017), mais ne donnent pas une seule et unique progression validée comme plus efficace qu'une autre. Concernant le rythme d'introduction des CGP, peu de données sont disponibles. Une étude récente en norvégien suggère qu'une introduction assez rapide des CGP est préférable à une introduction plus lente (Sunde, Furnes, & Lundetræ, 2019). L'introduction rapide semble bénéficier surtout aux enfants faibles lecteurs. Cependant, il est impossible de comparer les chiffres de cette étude à ce qui peut se passer en France où le code alphabétique est plus complexe. Le rapport *Lire et écrire* (Goigoux 2016), ayant observé les pratiques d'enseignement de 131 classes de CP, suggère que le rythme le plus efficace pour cet enseignement phonique est celui qui correspond à l'apprentissage de 12 à 15 CGP dans les 9 premières semaines de l'année du CP.

Deux approches phoniques systématiques: synthétique et analytique

Cette préconisation d'un enseignement phonique systématique tel que nous venons de le définir, finalement assez simple et faisant aujourd'hui consensus, semble déjà appliquée par de nombreux enseignants de CP (Goigoux, 2016). Mais peut-on aller plus loin, donner des préconisations plus détaillées qui décriraient la meilleure « façon » d'enseigner les CGP, en s'appuyant sur les résultats scientifiques ? Dans les études anglophones, plusieurs types d'enseignement phonique systématique ont été décrits, les deux principaux étant qualifiés d'approche phonique *synthétique* et d'approche phonique *analytique* (pour une description d'autres approches phoniques, voir Ehri, Nunes, Stahl & Willows, 2001). Comme précédemment, il convient d'abord de définir précisément ce que signifient les termes *synthétique* et *analytique* et à quoi ils pourraient correspondre dans le contexte scolaire français. L'approche phonique synthétique consiste à enseigner chaque CGP isolément (e.g., o fait /o/, puis p fait /p/) puis à enseigner la combinatoire (po fait /po/) et progresser ainsi vers la lecture de mots. Les exercices explicites de conscience phonémique sont également souvent cités dans la description de cette approche. C'est l'approche qui s'apparente le plus à ce que, en France, on nomme communément "méthode syllabique". Il est important de souligner que méthode syllabique ne signifie donc pas approche phonique systématique, elle désigne seulement l'une des façons d'envisager cette approche.
L'approche phonique analytique, elle, consiste à commencer par la lecture, avec l'aide de l'enseignant, de mots qui contiennent une même CGP. Ces mots sont analysés et segmentés pour isoler la CGP étudiée. Les descriptions de l'approche phonique analytique sont parfois assez éloignées d'une étude à l'autre (Castle, Rastle, & Nation, 2018; Ehri, Nunes, Stahl & Willows, 2001; Machin, McNally, & Viarengo, 2018), laissant supposer que le terme peut recouvrir des pratiques

pédagogiques différentes. Si on voulait faire le parallèle avec la terminologie habituellement utilisée en France, l'appellation "méthode mixte" semblerait la plus proche de l'approche phonique analytique, sans être totalement équivalente. De plus, le terme de « méthodes mixtes » réfère à un ensemble hétérogène recouvrant un grand nombre de pratiques. La terminologie anglophone ne correspond donc pas strictement à la catégorisation des méthodes de lecture en France (syllabique vs. mixte).

Approche synthétique et analytique : doit-on préférer l'une à l'autre ?

Depuis le début des années 2000, plusieurs études ont tenté de déterminer si l'une de ces deux approches était préférable à l'autre. Aujourd'hui, il convient de rester très prudent car aucun consensus n'est établi. En effet, si certaines expérimentations ont annoncé un avantage de l'approche phonique synthétique sur l'approche phonique analytique (e.g., Johnston, McGeown, & Watson, 2012), au moins deux méta-analyses (Ehri, Nunes, Stahl & Willows, 2001; Torgerson et al., 2006) suggèrent au contraire que les deux approches ont une efficacité équivalente (voir aussi Wyse & Goswami, 2008). Une étude récente, menée à très grande échelle (Machin et al., 2018), conclut à un avantage des classes où l'approche phonique synthétique a été utilisée, par rapport à l'ensemble des autres classes de l'étude. Cependant, le groupe de comparaison (l'ensemble des autres classes) est un groupe très hétérogène où toutes les approches possibles pour enseigner la lecture sont représentées, y compris des approches non-phoniques. Cette étude ne démontre donc pas la supériorité de l'approche phonique synthétique par rapport à l'approche phonique analytique. Plus récemment encore, une revue de 12 méta-analyses conclut qu'il n'existe pas de données permettant d'affirmer qu'une approche (synthétique ou analytique) est meilleure qu'une autre (Torgerson et al., 2019). En France, nous ne disposons à notre connaissance d'aucune étude scientifique sur la question. Il semble donc urgent de ne pas conclure trop vite à un avantage de l'approche phonique synthétique, ou méthode syllabique. Les défenseurs d'une telle approche se réfèrent le plus souvent à un rapport qui suggère un avantage des classes utilisant des manuels de lecture proposant une approche phonique synthétique (Deauvieau, Espinoza & Bruno, 2013; voir aussi Deauvieau, Reichstadt, & Terrail, 2015). Cependant, ce supposé avantage est établi à partir d'un nombre de classes assez limité (23 au total), ce qui engage à la plus grande prudence. De plus, le rapport de l'observation des pratiques de 131 classes de CP suggère que l'approche préconisée dans le manuel de lecture n'est pas une variable très pertinente (Goigoux, 2016). En effet, aucune différence d'efficacité n'est observée entre les enseignants utilisant un manuel "centré sur le code" et les autres. De plus, les 15 classes les plus efficaces parmi cet échantillon de 131 classes, ne se distinguent pas, par leur choix de manuel, des 15 classes les plus inefficaces. En fait, l'observation des pratiques montre surtout que les enseignants expérimentés de CP ont des pratiques extrêmement diversifiées qui ne semblent correspondre que rarement aux seules préconisations du manuel présent en classe.

Des préconisations au-delà des données issues de la recherche

Les données de la recherche ne permettent donc pas d'affirmer qu'une approche phonique synthétique soit plus efficace qu'une approche phonique analytique. Il est donc assez surprenant de trouver, dans les préconisations officielles annoncées comme fondées sur l'état de la recherche, une défense sans nuance de l'approche phonique synthétique (ou plutôt de la méthode syllabique). Plus étonnant encore, ces préconisations sont même très précises sur la "meilleure" façon d'introduire les CGP en classe de CP. Par exemple, à la question "Partir du phonème ou du graphème ?", il est préconisé sans nuance de "partir du graphème" (MEN, 2018). A notre connaissance cette question, ainsi formulée, n'a donné lieu à aucun débat dans la communauté des chercheurs spécialistes du domaine et ne fait actuellement l'objet d'aucune publication scientifique. Dans la suite de notre exposé, nous tenterons de comprendre ce que cette question peut recouvrir exactement, et d'envisager les réponses fondées sur des données probantes, qui pourraient y être apportées.

Partir du phonème ou du graphème, une drôle de question

Une première façon, littérale, de comprendre cette question, est de la traduire par “enseigner les correspondances graphème-phonème ou les correspondances phonème-graphème ?” L’inexistence de recherches sur cette question s’explique sans doute par le fait qu’elle ne se pose en fait jamais en ces termes, puisque l’enseignement phonique systématique porte aussi bien sur les correspondances graphème-phonème (lire-décoder) que phonème-graphème (écrire-encoder). Ces deux entrées (la lecture et l’écriture) sont bien “les deux faces d’une même pièce” (e.g., Adams, 1990; Ehri, 2000). Il y a clairement un consensus scientifique sur le fait que ces deux activités sont hautement complémentaires pour l’apprentissage du code alphabétique (e.g., Weiser & Mathes, 2011). Le guide pour enseigner la lecture et l’écriture au CP est d’ailleurs sans ambiguïté sur cette question, jusque dans son titre. Donc la question est autre.
Elle pourrait plutôt concerner le choix très concret des premières étapes de présentation d’une nouvelle CGP aux enfants : commencer par leur montrer un graphème et leur expliquer comment il se lit, ou commencer par leur faire entendre un phonème et leur expliquer comment il s’écrit. Ici, l’argument principal pour justifier “d’entrer par le graphème” est l’asymétrie de consistance du français : c’est un fait, les correspondances graphème-phonème sont moins complexes, plus transparentes que les correspondances phonème-graphème. Cette asymétrie est reflétée par le fait qu’il existe 36 phonèmes et un nombre beaucoup plus élevé de graphèmes pour les transcrire (plus de 110 selon Manulex-morpho, Peereman & Sprenger-Charolles, 2018). Mais cette asymétrie justifie-t-elle “d’entrer par le graphème”? Le guide évoque un “effort de mémorisation” beaucoup plus important avec l’entrée par le phonème. Au total sur l’année scolaire, le nombre de correspondances à mémoriser est le même de toute façon. Il faut donc comprendre “un effort de mémorisation au moment de la leçon”. Cet argument sous-entend que “l’entrée par le phonème” implique forcément un apprentissage simultané de tous les graphèmes dudit phonème. Or, s’il est vrai que certains manuels proposent parfois d’aborder tous les graphèmes d’un même phonème lors de la même leçon, ce n’est absolument pas une règle générale. Cet argument fait référence, en fait, à la question de la progression logique, préconisée dans l’approche phonique systématique, fondée sur des critères comme la fréquence et la consistance des CGP. Ainsi, selon cette approche, on n’introduira effectivement pas forcément tous les graphèmes d’un même phonème lors de la même leçon, par exemple, la CGP f-/f/ pourra arriver tôt dans l’année, et la correspondance ph-/f/ sans doute plus tard. De la même façon, on n’introduira pas forcément tous les phonèmes d’un même graphème en même temps, comme l’exemple suivant issu du guide : la CGP ch-/ʃ/ comme dans chat, très fréquente, ne sera pas enseignée en même temps que ch-/k/ comme dans chorale, beaucoup plus rare.

Mais une fois la progression établie pour correspondre aux préconisations d’un enseignement phonique systématique, quelle différence y a-t-il, au niveau de l’apprentissage des enfants, entre “montrer le graphème puis le lire” et “dire le phonème puis montrer le graphème”? La recherche ne le dit pas, et les enseignants semblent ne pas se poser la question car l’apprentissage des CGP consiste le plus souvent à faire les deux, de façon très proche au cours de la même leçon, pour entrainer les élèves à passer facilement du graphème au phonème et inversement. Après l’observation de 131 classes de CP (Goigoux, 2016), la classification des différentes tâches de phonographie effectuées par les élèves n’a d’ailleurs pas pu distinguer les deux situations.

Une autre façon de comprendre la question de “partir du graphème ou du phonème” est de la relier aux exercices de conscience phonémique, qui consistent à travailler l’identification et le repérage du phonème dans le langage oral. Dans ce cas, “partir du graphème” pourrait signifier de ne pas commencer les leçons de CGP par ce type d’exercice, mais plutôt par la présentation du graphème. Là encore, cette préconisation ne semble correspondre à aucune donnée issue de la littérature scientifique. Concernant les données de la littérature en lien avec cette question, il est simplement établi que conscience phonémique et apprentissage de la lecture (d’une langue alphabétique) sont

deux capacités très reliées et interdépendantes : les exercices d'entrainement à la conscience phonémique améliorent les capacités d'apprentissage de la lecture (e.g., Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh, & Shanahan, 2001) et seules les personnes ayant appris à lire une langue alphabétique ont une très bonne conscience des phonèmes de leur langue (e.g., Morais, Cary, Alegria, & Bertelson, 1979 ; Read, Yun-Fei, Hong-Yin, & Bao-Qing, 1986). Si ce lien bidirectionnel, établi par la recherche, doit aboutir à une préconisation pédagogique, ce ne sera certainement pas celle de ne pas entrainer la conscience phonémique des débutants lecteurs. Il ne semble donc pas que la question posée doive être comprise dans ce sens. Au niveau des pratiques observées en France, les enseignants de CP semblent répartis assez équitablement, entre ceux qui effectuent d'abord un travail d'identification et de discrimination du phonème avant de présenter le graphème (46.6%) et ceux qui ne s'attardent pas au départ sur ce type d'exercice et introduisent alors simultanément le graphème et le phonème (48.1%). Reste une toute petite proportion (5.3%) qui présente le graphème légèrement avant le phonème en insistant sur ses différentes écritures (cursive et script, minuscule et majuscule). Les analyses effectuées suggèrent de toute façon que cette distinction des pratiques n'a aucun effet spécifique sur la réussite des élèves en lecture (Goigoux, 2016).

Conclusion

Les données issues de la recherche justifient pleinement la préconisation du guide d'appliquer une méthode phonique systématique, c'est à dire d'enseigner explicitement les correspondances graphème-phonème, selon une progression prenant en compte un ensemble de critères comme leur fréquence et leur consistance. Cependant, d'autres préconisations également présentes dans ce guide dépassent, nous semble-t-il, ce que l'état des connaissances permet d'affirmer. Ainsi, contrairement à ce qui est avancé dans le guide, les données actuelles portant sur la comparaison des différentes approches phoniques n'aboutissent pas à un consensus permettant d'affirmer que l'approche phonique synthétique est la plus efficace. La préconisation "d'entrer par le graphème et non par le phonème" peut être comprise de différentes façons, mais de quelque manière qu'on l'interprète, elle ne semble pas fondée sur l'état des connaissances scientifiques du domaine. Malheureusement, il nous semble qu'elle ne soit pas un cas isolé et que d'autres affirmations présentes également dans ce guide, que nous n'avons pas la place d'analyser en détail ici, ne soient pas étayées scientifiquement non plus (e.g., sur les "mots-outils", le degré de déchiffrabilité, la place du dessin…). L'existence de telles préconisations annoncées comme fondées sur l'état de la recherche alors qu'elles vont bien au-delà de ce qui peut être affirmé au regard de la connaissance actuelle, dans un guide adressé aux enseignants, est dommageable à plus d'un titre. Elles diffusent des informations non étayées, au pire fausses, dans un domaine aussi crucial que l'apprentissage de la lecture. Outre le risque de ne pas faire évoluer les pratiques vers les pratiques les plus efficaces, ce qui est pourtant l'objectif, le risque est grand d'aboutir à un discrédit très fort de la recherche, des chercheurs et de tous ceux qui annoncent se baser sur les résultats de la recherche dans le domaine de l'éducation. Quel dommage! Les enseignants, tout comme les chercheurs, auraient grand besoin, au contraire, d'une rigueur exemplaire dans tous les documents "guidés par l'état de la recherche" qui traitent d'enseignement.

Références :

Adams, M. J. (1990).Beginning to read: the new phonics in context. London: Heineman.

Buckingham, J., Wheldall, R., & Wheldall, K. (2019). Systematic and explicit phonics instruction: A scientific, evidence-based approach to teaching the alphabetic principle. In R. Cox, S. Feez & L. Beveridge (Eds.), The alphabetic principle and beyond (pp. 49-67). Newtown, NSW: Primary English Teaching Association Australia.

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, *19*(1), 5-51. DOI: 10.1177/1529100618772271

Charlot, B. (2008). La recherche en éducation entre savoirs, politiques et pratiques: spécificité et défis d'un champ de savoir. *Recherches & éducations*, (1), 155-174.

Deauvieau, J., Espinoza, O., & Bruno, A-M. (2013). Rapport de recherche Lecture au CP: un effet-manuel considérable. Laboratoire Printemps, Université de Versailles Saint Quentin en Yvelines, Guyancourt. Disponible sur http://www.sciences.sociales.ens.fr/IMG/pdf/rapport_enque_te_lecture_deauvieau.pdf.

Deauvieau, J., Reichstadt, J., & Terrail, J. P. (2015). *Enseigner efficacement la lecture: Une enquête et ses implications*. Odile Jacob.

Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders, 20*(3), 19-36.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research*, *71*(3), 393-447.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, *36*(3), 250-287.

Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: a meta-analysis of randomized controlled trials. *PloS one*, *9*(2), e89900.

Goigoux, R. (2000). Apprendre à lire à l'école: les limites d'une approche idéovisuelle. *Psychologie française*, *45*(3), 233-244.

Goigoux, R. (2016). Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Rapport de recherche. Disponible en ligne sur http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport.

Johnston, R.S, McGeown, S, and Watson, J. (2012) Long-term effects of synthetic versus analytic phonics teaching on the reading and spelling ability of 10 year old boys and girls. *Reading and Writing, 25*(6), 1365-1384.

Machin, S., McNally, S., & Viarengo, M. (2018). Changing how literacy is taught: evidence on synthetic phonics. *American Economic Journal: Economic Policy*, *10*(2), 217-41.

McArthur, G., Eve, P. M., Jones, K., Banales, E., Kohnen, S., Anandakumar, T., ... & Castles, A. (2012). Phonics training for English-speaking poor readers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (12).

Ministère de l'Education Nationale (MEN), 2018. Un guide fondé sur l'état de la recherche, pour enseigner la lecture et l'écriture au CP. Disponible en ligne sur https://www.education.gouv.fr/cid129644/4-priorites-pour-renforcer-la-maitrise-des-fondamentaux.html&xtmc=guidefondeacutesurleacutetatdelarecherchepourapprendreagravelireeteacutecrireaucp&xtnp=1&xtcr=1.

Morais, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, E. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? Cognition, 7, 323-331.

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). National Institute of Child Health & Development. Retrieved from https://www1.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf

Peereman, R., & Sprenger-Charolles, L. (2018). Manulex-Morpho, une base de données sur l'orthographe du français intégrant les morpho-phonogrammes. Numéro spécial « Lire-écrire : des savoirs scientifiques aux savoirs pratiques ». Langue Française, 199, 99-109.

Read, C., Yun-Fei, Z., Hong-Yin, N., & Bao-Qing, D. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, *24*(1-2), 31-44.

Sprenger-Charolles, L. (2017). Une progression pédagogique construite à partir de statistiques sur l'orthographe du français (d'après Manulex-Morpho): pour les lecteurs débutants et atypiques. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)*, *148*, 247-256.

Stanovich, P. J., & Stanovich, K. E. (2003). Using Research and Reason in Education: How Teachers Can Use Scientifically Based Research To Make Curricular & Instructional Decisions. National Institute of Child Health and Human Development (NIH). Bethesda, MD.

Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of learning disabilities*, *49*(1), 77-96.

Sunde, K., Furnes, B., & Lundetræ, K. (2019). Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children's Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First Year of School?. *Scientific Studies of Reading*, 1-18.

Torgeson C., Brooks G, Gascoine L. Higgins S. (2019). Phonics : Reading policy and the evidence of effectiveness from a systematic 'tertiary' review. *Research Papers in Education*, *34*(2), 208-238. DOI : 10.1080/02671522.2017.1420816

Torgerson, C., Brooks, G., & Hall, J. (2006). *A systematic review of the research literature on the use of phonics in the teaching of reading and spelling*. Nottingham: DfES Publications.

Weiser, B., & Mathes, P. (2011). Using encoding instruction to improve the reading and spelling performances of elementary students at risk for literacy difficulties: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, *81*(2), 170-200.

Wyse, D., & Goswami, U. (2008). Synthetic phonics and the teaching of reading. *British Educational Research Journal*, *34*(6), 691-710.