
Expérimentation du programme PARLER en Belgique francophone

Experimentation of the PARLER programme in French-speaking Belgium

**Charlotte Dejaegher, Dominique Lafontaine, Marine André, Olivier Leyh,
Jonathan Rappe et Patricia Schillings**



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/12056>

DOI : 10.4000/rfp.12056

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2022

Pagination : 53-69

ISSN : 0556-7807

Distribution électronique Cairn



Référence électronique

Charlotte Dejaegher, Dominique Lafontaine, Marine André, Olivier Leyh, Jonathan Rappe et Patricia Schillings, « Expérimentation du programme PARLER en Belgique francophone », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 216 | 2022, mis en ligne le 01 janvier 2027, consulté le 06 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/12056> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.12056>

Tous droits réservés

Expérimentation du programme PARLER en Belgique francophone

Charlotte Dejaegher
Dominique Lafontaine
Marine André
Olivier Leyh
Jonathan Rappe
Patricia Schillings

La présente recherche vise à évaluer les effets d'un programme français de prévention des difficultés d'adaptation scolaire, dénommé « PARLER ». Mis en place de 2017 à 2020 dans cinq écoles élémentaires accueillant un public fragilisé en Belgique francophone, ce programme a généré des résultats significatifs qui attestent son caractère efficace pour tous les élèves. Ces bénéfices apparaissent liés, d'une part, au degré de mise en œuvre dans les classes de pratiques pédagogiques préconisées par la recherche, notamment l'entraînement structuré d'habiletés considérées comme les piliers cognitifs de la lecture et, d'autre part, à la focalisation de l'attention sur les élèves les plus fragiles.

Mots-clés (TESE) : évaluation, lecture, milieu défavorisé, compétences orales

Introduction

Conçu par une équipe grenobloise (Bressoux & Zorman, 2009; Lequette, Pouget & Zorman, 2008; Zorman, 1996; Zorman, Bressoux, Bianco *et al.*, 2015), le programme PARLER a fait couler beaucoup d'encre : diverses publications relatives aux expérimentations inspirées du programme (DEPP, Laboratoire EMC & Iredu, 2014;

Ecalte, Magnan, Auphan *et al.*, 2021; Gentaz, Sprenger-Charolles, Colé *et al.*, 2013) se sont succédé sans que leurs résultats convergent nécessairement.

À partir de l'automne 2005, et ce pour une durée de trois ans, une centaine d'élèves issus de cinq écoles ZEP (zones d'éducation prioritaire) composées d'un public socialement défavorisé ont bénéficié du programme PARLER ciblé sur le développement de

compétences langagières et cognitives. Cinq types d'ateliers correspondant aux cinq piliers de la lecture ont été proposés. Ces ateliers étaient organisés selon cinq principes pédagogiques clés : la formation de groupes homogènes, la différenciation du nombre de séances selon les besoins, l'enseignement explicite, un enseignement régulier et l'organisation de séances courtes et intensives. Les enseignants ont reçu une formation de base de deux jours dispensée par des inspecteurs et ont été accompagnés tout au long de l'expérimentation à raison d'environ une rencontre mensuelle avec une équipe mixte, composée de conseillers pédagogiques et des concepteurs du programme. Les résultats de cette étude, publiés près de 10 ans après la fin de l'expérimentation (Zorman, Bressoux, Bianco *et al.*, 2015), démontrent le caractère efficace et équitable du programme. En effet, sous contrôle des résultats du prétest réalisé en début de grande section (M3), les analyses montrent des effets significativement positifs sur les acquisitions des élèves du groupe expérimental. Le pourcentage d'élèves diagnostiqués « en grande difficulté » et « très faibles » apparaît nettement inférieur dans le groupe ayant bénéficié du programme. Les effets sont particulièrement marqués pour la fluence des textes, la logique verbale, la compréhension de phrases et de textes.

De 2012 à 2014, la DEPP, le Laboratoire EMC et l'Iredu ont entrepris une recherche sur les effets du projet « Lecture », largement inspiré du programme PARLER, sur une plus large cohorte (4 262 élèves). L'accompagnement proposé aux enseignants est dans ce cas réduit : variable en fonction de la circonscription, il consiste à proposer aux enseignants une à cinq journées de formation sur la durée de l'expérimentation. Ces formations sont dispensées par des conseillers pédagogiques des circonscriptions concernées. Le cahier des charges est légèrement différent (plus de place aux habiletés liées au code) : on ne peut donc pas parler d'une « réplique » fidèle du programme. Après deux années de mise en œuvre – en grande section (M3) et au cours préparatoire (P1) –, les chercheurs de la DEPP publient leurs résultats en 2014. Ces derniers se révèlent très positifs pour deux habiletés : la phonologie (+ 34 %) et la lecture en voie non lexicale (+ 17 %). Les chercheurs ne constatent pas d'effets significatifs au niveau de la connaissance des lettres et du vocabulaire. De manière inattendue, ils enregistrent un effet négatif pour la compréhension (- 11 %). Pour autant, le temps consacré au programme PARLER et le bénéfice en résultant ne semblent pas avoir été réalisés

au détriment d'autres apprentissages ; les chercheurs n'observent par exemple aucune différence entre les résultats en mathématiques du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle.

En 2013, Gentaz et ses collègues s'inspirent de la recherche PARLER pour tester l'efficacité d'un projet « Lecture » auprès d'une cohorte importante d'élèves : 2 398 élèves répartis aléatoirement dans le groupe expérimental et le groupe témoin. Contrairement aux deux recherches précédentes, le projet « Lecture » est mis en œuvre dans les classes de CP uniquement et durant une période réduite à sept mois. Le cahier des charges diffère fortement des deux études précédentes : seules les habiletés liées à l'identification des mots sont travaillées. L'accompagnement proposé aux enseignants est nettement réduit par rapport à la recherche originale menée par Zorman : trois journées de formation uniquement dispensées par les chercheurs. Au bout des sept mois d'expérimentation, les chercheurs statuent sur l'absence d'effet positif : ils ne remarquent aucune différence statistique entre les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe de contrôle concernant les habiletés de phonologie, de lecture de mots familiers, de lecture de mots inventés (lecture en voie non lexicale), de compréhension écrite et de compréhension orale. Au contraire, ils mettent en évidence un effet négatif du programme sur les habiletés lexicales et sur les compétences en mathématiques.

Entre 2013 et 2018, une autre équipe de recherche française a évalué les effets d'une réplique partielle du programme PARLER. Si quelques séances d'enseignement de la compréhension sont proposées lors de l'expérimentation en grande section (Ecal, Labat, Le Cam *et al.*, 2015), aucune n'est proposée au CP où le programme se centre exclusivement sur le travail du code (Ecal, Gomes, Auphan *et al.*, 2019). En grande section, l'équipe de recherche observe un effet significatif de la réplique partielle du programme sur la connaissance des lettres (+ 15 %), la conscience phonologique (+ 25 %), la compréhension (+ 15 %) ainsi que sur la lecture de pseudo-mots (+ 41 %). Au cours préparatoire, des effets positifs modérés sont observés sur les habiletés de lecture de mots ($d=0,13$), sur l'écriture de mots ($d=0,12$), le lexique et la catégorisation, sur la compréhension de phrases ($d=0,14$), sur la compréhension de textes ($d=0,32$) et sur la fluence ($d=0,19$).

Comme détaillé dans le tableau en annexe 1, les quatre études présentent des différences importantes soulignées par les auteurs des trois équipes de recherche :

1. la durée de l'expérimentation, parfois beaucoup plus réduite que les trois années initiales;
2. le cahier des charges, qui varie selon les études, voire n'est pas toujours connu;
3. l'attrition, qui peut être importante au sein de certains dispositifs de recherche;
4. le nombre d'élèves impliqués dans la recherche, allant de très petites cohortes (200 élèves dans l'étude de Zorman) à des cohortes importantes (4 262 dans l'étude de la DEPP, Laboratoire EMC et Iredu);
5. la différence d'intensité dans l'accompagnement sur le terrain, parfois inexistant dans certaines recherches, tantôt inégal et tantôt conséquent dans d'autres recherches.

La différence entre les cahiers des charges de chacune des recherches a également contribué à accentuer la disparité des résultats.

Passons à présent en revue les soubassements théoriques du programme conçu par Zorman qui ont guidé le choix des habiletés langagières et de l'approche didactique préconisée.

Cadrage théorique

Le travail conjoint des piliers de l'entrée dans l'écrit

Depuis la publication des travaux de Gough et Tunmer (1986), il est communément admis que la lecture est le produit de l'identification des mots écrits et de la compréhension (Bianco, 2016). Si la distinction entre ces deux composantes de la lecture s'est révélée féconde et largement partagée, leur coordination a toutefois souvent été oubliée (Bianco, 2015). Ce modèle simple de la lecture défendu par Gough et Tunmer a fait l'objet de plusieurs critiques, liées notamment au fait que l'identification des mots écrits et la compréhension ne sont pas les seuls facteurs à influencer l'apprentissage de la lecture. Plusieurs études (Gentaz, Sprenger-Charolles & Theurel, 2015; Goigoux, Cèbe & Pironom, 2016; Oakhill, Cain & Elbro, 2014) ont effectivement mis en évidence le rôle majeur joué par d'autres facteurs qui devraient dès lors être enseignés aux élèves. Ainsi, selon le National Reading Panel (2000), cinq habiletés, considérées comme des piliers, sont essentielles à l'apprentissage de la lecture et devraient être enseignées : la conscience phonologique, la maîtrise des correspondances graphophonologiques, la fluence, le vocabulaire et la compréhension. Suite à ce type de recommandations, différents programmes anglophones de

prévention des difficultés ont vu le jour : *Abecedarian Project*, *Reading First*, *Reading Recovery*... (Barnett & Masse, 2007; Gamse, Jacob, Horst *et al.*, 2008; May, Sirinides, Gray *et al.*, 2016).

Inspiré par ces différentes recherches internationales, le programme PARLER se compose d'ateliers de phonologie, de décodage et de fluence pour la composante *identification des mots écrits* et d'ateliers de compréhension du langage oral, de compréhension d'albums jeunesse (lectures partagées et guidées), de groupes conversationnels et de catégorisation pour la composante *compréhension*. La mise en place de ces habiletés démarre dès la 3^e maternelle (GS) et se poursuit jusqu'en 2^e primaire (CE1).

Les principes didactiques qui fondent l'organisation des ateliers du programme PARLER reposent sur la synthèse d'un grand nombre d'études qui ont tenté d'identifier les pratiques efficaces dans le domaine de l'enseignement de la lecture. Dans la suite du texte, l'expression « pratiques recommandées par la recherche » se réfère à un large cadre de recherches et non uniquement aux recherches (quasi) expérimentales synthétisées au sein de méta ou méga-analyses.

L'approche préventive des difficultés

Nombre de recherches (Bursuck, Smith, Munk *et al.*, 2004; D'Angiulli, Siegel & Maggi, 2004; Mathes & Denton, 2002; Slavin, Lake, Chambers *et al.*, 2009; Slavin, Lake, Davis *et al.*, 2011) démontrent les effets positifs d'un enseignement préventif qui vise à réduire les écarts entre élèves avant d'entamer un apprentissage formel plutôt qu'à tenter de combler les écarts une fois qu'ils se sont creusés. C'est pourquoi ces différentes études recommandent d'identifier rapidement les différents besoins afin d'y répondre le plus tôt possible (Hawken, 2009; Mathes, Denton, Fletcher *et al.*, 2005). En effet, le pouvoir prédictif des habiletés phonologiques et de la compréhension orale est solidement établi (Brodeur, Deaudelin, Bournot-Trites *et al.*, 2003; Foorman, Breier & Fletcher, 2003). Les concepteurs du programme (Zorman, Bressoux, Bianco *et al.*, 2015) plaident ainsi pour l'implantation de programmes de prévention pour l'ensemble des élèves, et en particulier pour les élèves scolarisés dans les écoles qui concentrent des élèves issus de milieux défavorisés.

Parallèlement, certaines voix s'élèvent néanmoins pour dénoncer le caractère trop précoce d'interventions à visée compensatoire : selon elles, durant la petite enfance, il est parfois difficile de distinguer les

réelles difficultés des simples variations dues au développement langagier qui sont tout à fait normales et ne nécessitent pas une intervention spécifique (Sous-san & Rayna, 2018; Leroy, 2020). Ces critiques se concentrent surtout sur l'accueil des très jeunes enfants et semblent moins viser l'école maternelle. Par ailleurs, plusieurs études se rejoignent pour défendre le principe de l'intervention précoce (Foor-man, Beyler, Borradaile *et al.*, 2016) et dénoncer l'absence de preuves empiriques étayant des principes très présents dans les pratiques en vigueur dans les premières années du maternel – « the early childhood mantra "Just wait; they'll catch up" has no empirical base » (p. 27).

Le travail en groupes de besoin

Dans leur « synthèse des bonnes pratiques », Slavin et son équipe (2011) passent au crible 97 études (quasi) expérimentales s'intéressant à des programmes d'intervention de type préventif. Si, initialement, plusieurs recherches avaient démontré l'absence de différences entre le tutorat individuel et la formation en petits groupes (Elbaum, Vaughn, Tejero Hughes *et al.*, 2000; Rashotte, Macphee & Torgesen, 2001; Vaughn, Linan-Thompson & Hickman, 2003), les conclusions de la recherche de Slavin ne vont pas dans ce sens. Ainsi, d'après cette méta-analyse, le tutorat individuel produirait de meilleurs effets ($d = 0,56$) que la formation en petits groupes ($d = 0,32$). Toutefois, pour des raisons d'efficacité, certains auteurs continuent à préconiser la formation en petits groupes plutôt que le tutorat.

Trois conditions semblent importantes afin que le recours à ce type de groupement soit bénéfique (Hall & Burns, 2018; Slavin, 1987; Slavin, Lake, Davis *et al.*, 2011) : la formation de ces groupes homogènes dans une classe hétérogène doit rester flexible et respecter l'évolution des élèves, elle doit être ciblée sur une ou plusieurs habiletés spécifiques et demeurer occasionnelle à l'échelle d'une semaine. Sous respect de ces trois conditions, ces temps en petits groupes faciliteraient la formulation systématique d'un feedback immédiat et personnalisé pour chaque élève (Higgins, Henderson, Martell *et al.*, 2016; Torres, 2016; Wanzek, Vaughn, Scammacca *et al.*, 2016) ainsi qu'une utilisation efficace du temps d'interaction avec l'enseignant (Hall & Burns, 2018; Higgins, Henderson, Martell *et al.*, 2016).

La formation de groupes de besoin¹ semble notamment être particulièrement efficace pour les élèves à risque car elle rend possible une réelle différenciation dans la gestion des apprentissages (Hall & Burns, 2018).

Sur quelle variable faire porter la différenciation ? L'enquête Lire-Écrire (2015) met en évidence que la différenciation produit des effets positifs pour les élèves en difficulté à condition qu'elle concerne l'étayage fourni et qu'elle ne conduise pas à réduire le niveau cognitif des tâches proposées aux élèves. Ainsi, à la suite du principe de pédagogie de la maîtrise défendu par Bloom (1976), donner plus de temps aux élèves en difficulté semble primordial et produit des effets non négligeables (Ecalte, Magnan, Auphan *et al.*, 2021). Insistons toutefois sur un point : ces études se rejoignent pour affirmer que la différenciation et la formation de groupes homogènes seraient toutefois rendues inopérantes sans une observation fine des difficultés et surtout des progrès des élèves et sans une adaptation constante des groupes selon ces progrès (Talbot, 2012).

L'enseignement explicite

Nombre de données probantes mettent en avant le rôle de l'enseignement explicite de démarches cognitives dans l'enseignement de la lecture, quelle que soit la composante envisagée (Bissonnette & Bouchard, 2012; Slavin, Lake, Chambers *et al.*, 2009; Slavin, Lake, Davis *et al.*, 2011; Torgerson, Brooks & Hall, 2006; Torres, 2016). La plupart de ces équipes de recherche nord-américaines concluent à la supériorité de l'approche explicite mais tendent à en figer les étapes : modelage, pratique guidée et pratique autonome (Bissonnette & Bouchard, 2012; Bocquillon, Bissonnette & Gauthier, 2019; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007). Cette approche quelque peu clivante suscite des réactions de rejet et soulève des débats (Centre Alain Savary, 2016; Rayou, 2018). Selon Guilemois, Clément, Troadec *et al.* (2020), les acceptions nord-américaine et française de l'enseignement explicite s'entendent pour défendre la structuration des leçons, l'implication cognitive des élèves dans la tâche et la vérification constante de leur compréhension.

Où positionner le programme PARLER dans ce débat ? PARLER présente plusieurs caractéristiques de

1 Les groupes de besoin sont des groupes constitués d'élèves qui, dans un contexte bien défini, présentent les mêmes difficultés et les mêmes besoins en termes d'apprentissage (Hall & Burns, 2018; Higgins, Henderson, Martell *et al.*, 2016).

l'enseignement explicite du courant de la *direct instruction* (Bissonnette, Richard, Gauthier *et al.*, 2010; Bocquillon, Bissonnette & Gauthier, 2019; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007), telles que la réduction de la complexité de la tâche dans l'approche initiale d'une notion, la programmation des séances qui présentent un fort degré de structuration, les ateliers courts (une quinzaine de minutes) et intensifs (c'est-à-dire centrés sur les démarches cognitives qui font l'objet d'un enseignement spécifique). Le programme emprunte à l'explicitation le développement de la réflexion des élèves sur le sens de l'activité scolaire (ce qu'on a appris), le principe de donner un coup de pouce aux plus fragiles en leur accordant davantage de temps et le principe d'outiller les élèves grâce à des procédures de base dès la maternelle (Guilemois, Clément, Troadec *et al.*, 2020, p. 685).

Questions de recherche

L'étude visait à évaluer les effets du programme PARLER sur les apprentissages des élèves en lecture selon un protocole quasi expérimental, sous-tendu par deux questions :

- Le programme PARLER génère-t-il des effets positifs sur les compétences des élèves/apprentissages en lecture : les élèves du groupe expérimental ont-ils de meilleurs résultats au posttest que ceux du groupe de contrôle compte tenu de leurs performances au prétest ?
- Le programme PARLER est-il vecteur d'équité : la dispersion des résultats est-elle globalement plus réduite pour les élèves du groupe expérimental que pour ceux du groupe de contrôle ?

Méthode de recherche et d'analyse

L'étude repose sur un dispositif quasi expérimental classique incluant un prétest, une phase d'intervention et un posttest.

Participants

Pour les besoins de la recherche, deux groupes d'écoles ont été sélectionnés : un groupe composé d'écoles proposant un enseignement différencié de la lecture sur la base du programme PARLER (groupe expérimental) et un groupe sans aucune intervention spécifique

en lecture (groupe de contrôle). Au terme de la recherche, toutes les données complètes ont été obtenues pour un total de 85 élèves scolarisés dans la même école durant trois années consécutives² (de la grande section à la première année de cours élémentaire) pour le groupe expérimental (Exp : n = 52 ; 31 garçons / 21 filles ; âge moyen en grande section = 5,6 ans ; sd = 3,5 mois ; langue parlée à la maison = 29 français / 23 allophones) et le groupe de contrôle (Cont : n = 33 ; 22 garçons / 11 filles ; âge moyen en grande section = 5,7 ans ; sd = 3,3 mois ; langue parlée à la maison = 23 français / 10 allophones).

Les deux groupes ont été appariés en fonction de leur score au prétest en lecture en début de grande section, et les élèves étaient issus de 14 classes de 10 écoles différentes. Toutes les écoles sélectionnées pour participer à la recherche en qualité d'écoles expérimentales ou de contrôle sont bénéficiaires d'un encadrement différencié (écoles REP en France), présentent un indice socioéconomique faible (< 5/20)³ et sont issues des différentes provinces de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le consentement de chaque pouvoir organisateur des écoles, des enseignants, des élèves, et leurs parents, participant à la recherche a été reçu.

Dans les deux groupes, la taille moyenne des classes est très similaire, avec environ 21 élèves par classe (Exp = 21,8 ; Cont = 20,6). Aucun élève présentant des troubles avérés de l'apprentissage n'a été inclus dans cette étude.

Les élèves ont été testés à trois reprises : en début de 3^e maternelle (entre septembre et décembre 2017⁴), en milieu de 1^{re} année primaire (entre février et

2 Le nombre d'élèves pour lesquels nous disposons des données complètes au terme de la recherche est peu élevé et résulte d'une attrition importante au cours des trois années : 43 % dans le groupe expérimental et 53 % dans le groupe de contrôle. Cette attrition semble majoritairement s'expliquer par la mobilité des élèves entre les établissements maternel et primaire en Belgique francophone ; au total, plus de 64 élèves ont en effet changé d'établissement scolaire entre la 3^e maternelle (GS) et la 3^e année primaire (CE2) et 14 élèves absents n'ont pu être testés (dont 7 en lien avec la pandémie de Covid-19). La comparabilité des groupes n'est pas impactée par cette attrition ; ces derniers restent comparables sur les différentes dimensions étudiées au moment du prétest. Par ailleurs, notons que le nombre d'écoles n'a pas été impacté par l'attrition.

3 En Fédération Wallonie-Bruxelles, les indices rendant compte du niveau socioéconomique moyen d'une école varient entre 1 et 20.

4 Cette période de test étendue sur trois mois est due à l'identification plus tardive des écoles de contrôle. Il convient donc d'en tenir compte puisque trois mois de scolarisation peuvent parfois séparer les résultats d'un élève du groupe expérimental et ceux d'un élève du groupe de contrôle.

mars 2019) et en début de 3^e année primaire (entre octobre et novembre 2020)⁵.

Matériel

Lors des trois passations d'épreuves (M3, P1, P3), sept dimensions ont été évaluées. Quatre dimensions portaient sur des aspects ciblés par le programme : le vocabulaire et la catégorisation (D2), la fluence (D3), la conscience phonologique (D4) et la compréhension (D5). Parmi les trois dimensions restantes, une concernait les connaissances préscolaires des élèves considérées comme de bons prédicteurs (D1) de leurs futures compétences en lecture, une autre leurs connaissances syntaxiques (D6), et enfin la dernière rassemblait plusieurs variables de contrôle (D7). Le choix des tests a été à la fois guidé par ceux réalisés lors des trois études françaises (DEPP, Laboratoire EMC & Iredu, 2014; Gentaz, Sprenger-Charolles, Colé *et al.*, 2013; Zorman, Bressoux, Bianco *et al.*, 2015) et par la nécessité de proposer des tests récents, validés et adaptés au contexte belge. Le tableau en annexe 3 synthétise les informations relatives aux variables testées.

Procédure

L'ensemble des tests a été administré en individuel⁶ par une équipe de chercheurs et d'étudiants en sciences psychologiques formés à la passation des tests. Afin de garantir de bonnes conditions de testing, les passations ont eu lieu dans un local spécifique de l'établissement scolaire des élèves. Dans la mesure du possible, les journées de passation dans une même école étaient planifiées la même semaine. Lorsqu'un ou plusieurs élèves étaient absents (courte durée), l'équipe revenait la semaine suivante pour les tester.

Analyses

Afin de déterminer si le programme PARLER est efficace, un score global a tout d'abord été établi sur la base des quatre dimensions relatives à la lecture, comme présenté ci-après :

« Score global en lecture » ($\alpha = 0,85$)

Dimensions et constituants

- **D2 – vocabulaire et catégorisation** : dénomination rapide, similitudes, lexique en réception.
- **D3 – fluence** : fluence lecture, mots familiers, mots inventés, mots inventés complexes.
- **D4 – conscience phonologique** : comptage syllabique, rimes, fusion syllabique.
- **D5 – compréhension** : vocabulaire en contexte, compréhension littérale, inférences, informations, compréhension syntaxique.

Deux scores ont été établis pour chacun des élèves de l'échantillon tel qu'il se présente en fin d'expérimentation⁷ :

- un score au prétest : en M3 (grande section) pour la dimension vocabulaire et catégorisation (D2), la conscience phonologique (D4) et une partie de la compréhension (D5);
- un score au posttest : en P1 (CE1) pour la D3 et une partie de la compréhension (D5).

Sur la base de ces scores au prétest et au posttest, une comparaison des moyennes (T de student) a été réalisée. Une analyse des effets d'interaction entre le temps et le groupe a également été proposée (*via* une analyse des variances à mesures répétées) ainsi que le calcul de l'ampleur de l'effet.

Enfin, afin de déterminer si le programme est vecteur d'équité, nous procéderons en deux temps. Pour déterminer si le programme permet une réduction des écarts entre les élèves, nous observerons l'évolution entre les écarts-types du prétest et ceux du posttest. Ensuite, une analyse par quartile et par groupe sera menée au départ des données du prétest afin de voir comment chacun de ces huit groupes évolue (voir tableau 1).

Accompagnement et formation des enseignants

Pendant toute la durée du projet, les chercheurs ont accompagné les enseignants dans leur mise en œuvre du programme PARLER. Chaque équipe enseignante a bénéficié de deux demi-journées de formation avant d'entamer la mise en œuvre du programme dans son école. Lors de ces deux demi-jours, les outils relatifs aux différents ateliers ont été présentés. Par la suite, les chercheurs ont rencontré chaque équipe sur le terrain environ une fois par mois.

⁵ Initialement, les élèves auraient dû être testés en fin de 2^e primaire (en mars-avril 2020), mais la pandémie et la fermeture des écoles ont contraint à différer les tests en début de 3^e année primaire.

⁶ Le recueil de données est couvert par un accord du comité d'éthique de la Faculté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation de l'ULiège.

⁷ Voir le point « Participants » pour davantage d'informations sur la mortalité de l'échantillon et les conséquences de l'attrition.

Tableau 1. Composition des groupes pour l'analyse par quartile

Groupe expérimental		Groupe de contrôle	
GE-Q1	25 % des élèves les plus faibles du groupe expérimental au prétest	GC-Q1	25 % des élèves les plus faibles du groupe de contrôle au prétest
GE-Q2	25 % des élèves dont le score est compris entre P25 et P50 du groupe expérimental au prétest	GC-Q2	25 % des élèves dont le score est compris entre P25 et P50 du groupe de contrôle au prétest
GE-Q3	25 % des élèves dont le score est compris entre P50 et P75 du groupe expérimental au prétest	GC-Q3	25 % des élèves dont le score est compris entre P50 et P75 du groupe de contrôle au prétest
GE-Q4	25 % des élèves dont le score est compris entre P75 et P100 du groupe expérimental au prétest	GC-Q4	25 % des élèves dont le score est compris entre P75 et P100 du groupe de contrôle au prétest

Cahier des charges

L'étude concilie deux impératifs : proposer une réplique assez similaire à l'expérience de Zorman tout en prenant en compte la spécificité du système éducatif belge francophone.

À cette fin, trois modifications en amont de l'expérimentation ont été introduites. Les deux premières sont qualifiées de majeures, la troisième de mineure :

- *Outil décodage* : si la maîtrise des correspondances graphophonologiques conditionne sans nul doute le développement d'une identification des mots écrits fluide et efficace, l'outil « Décodage » n'a pu être maintenu afin de respecter les prescrits⁸ en vigueur dans les différents réseaux d'enseignement ;

- *Outil lecture partagée* : vu le peu d'outils édités pour travailler la lecture partagée, les enseignants ont combiné des outils produits par l'équipe de Zorman (*Hansel et Gretel*) et des outils développés par les chercheurs dans le but de favoriser la mobilisation des démarches de compréhension enseignées lors des ateliers « compréhension de la langue » dans des tâches de lecture authentique basée sur des albums jeunesse de qualité ;

- *Planification* : le calendrier et la répartition du nombre de séances par atelier ont été légèrement modifiés afin de mieux correspondre aux prescrits légaux et à la réalité des classes participant à l'expérimentation. Ainsi, par exemple, le travail de la fluence a débuté au troisième trimestre en 1^{re} primaire et non au deuxième.

De la 3^e maternelle (GS) à la 2^e année primaire (CE1), les élèves ont suivi un programme similaire à

celui proposé par Zorman, Bressoux, Bianco *et al.* (2015), comme l'indique l'annexe 2 qui détaille le nombre de séances préconisé pour chacune des composantes du programme. Selon le cahier des charges établi, environ 250 séances devaient être proposées aux différents groupes de besoin et environ 120 séances aux autres groupes durant les trois années d'expérimentation⁹.

Résultats

Degré de mise en œuvre du programme

L'analyse du degré de mise en œuvre du programme au fil des trois années de l'expérimentation montre que 81 % des ateliers planifiés ont été dispensés aux élèves (voir tableau 2)¹⁰. Le taux de différenciation est en moyenne bien respecté (x 1,84), même si le principe de différenciation est abandonné pour les ateliers de lecture partagée en 1^{re} et 2^e années primaires. Globalement, les enseignants ont privilégié la mise en œuvre de ce ratio (doubler le nombre d'ateliers pour les élèves en difficulté) pour les ateliers de conscience phonologique et de catégorisation, avec un dépassement de ce qui était demandé, et ce principalement dans deux écoles, dont une au sein de laquelle un enseignant

8 L'acquisition des correspondances graphophonétiques est travaillée en groupe-classe selon des méthodes et manuels qui sont propres à chacun des enseignants de l'étude.

9 Ces groupes homogènes de 4 à 8 élèves sont formés sur la base des résultats des élèves aux tests diagnostiques pour chacune des habiletés. Les élèves présentant des scores semblables sont rassemblés. Ceux dont les résultats se situent en deçà des balises (définies au sein du test diagnostique) bénéficient d'un nombre plus important de séances. Ainsi, les groupes diffèrent en fonction du niveau d'habiletés.

10 Ces taux seraient sans doute légèrement supérieurs si les enseignants avaient pu proposer des ateliers comme prévu lors du deuxième et du troisième trimestres de la 2^e primaire.

Tableau 2. Degré de mise en œuvre du programme

	Synthèse M3-P2						
	Groupe(s) en besoin			Groupe(s) avancé(s)			Taux de différenciation
	Réel	Planifié	% respecté	Réel	Planifié	% respecté	
Compréhension	73,40	96	76 %	37,8	48	79 %	1,94
Lecture partagée	16,20	30	54 %	12,2	15	81 %	1,33
Phonologie	41,40	40	104 %	20,4	20	102 %	2,03
Fluence	21,22	40	53 %	12,2	20	61 %	1,74
(Catégorisation)	23,80	20	119 %	13,0	10	130 %	1,83
Total	176,02	226	78 %	95,6	113	85 %	1,84

avait été engagé pour soutenir les titulaires en place (une période par semaine).

Les effets du programme

Le programme est-il efficace ?

Au prétest (M3-P1), le score global en lecture des élèves du groupe expérimental n'est pas significativement différent de celui des élèves du groupe de contrôle. Une comparaison des moyennes pour l'ensemble des variables des quatre dimensions constitutives du score de lecture indique que les sous-scores des élèves ne diffèrent pas sauf pour six variables : la connaissance de la litanie des nombres, la compréhension littérale, la compréhension syntaxique, l'empan de chiffres, les cubes et la production d'énoncés. Si cette dernière variable apparaît significativement mieux maîtrisée par les élèves du groupe expérimental, c'est l'inverse pour les cinq autres variables, en moyenne mieux maîtrisées par les élèves du groupe de contrôle.

Sans prendre en compte les performances au prétest, la comparaison des moyennes du posttest montre que le score global en lecture est significativement différent, en faveur du groupe expérimental (T = 2,11*). En d'autres termes, en fin d'expérimentation, les élèves du groupe expérimental présentent un niveau de lecture significativement plus élevé que leurs condisciples du groupe de contrôle. L'ampleur de l'effet est modérée (0,48). Si l'on s'intéresse aux quatre dimensions constitutives de ce score global, deux d'entre elles sont également significativement différentes en faveur du groupe expérimental : le vocabulaire (T = 2,17*) et la conscience phonologique (T = 2,49*).

Les analyses évolutives entre le pré et le posttest montrent un effet d'interaction entre le groupe et le temps passé entre le pré et le posttest pour trois des quatre dimensions (vocabulaire et catégorisation, conscience phonologique, compréhension) : dans ces trois domaines, les élèves du groupe expérimental ont davantage progressé que les élèves du groupe de contrôle (voir tableau 3).

Le programme est-il vecteur d'équité ?

La comparaison de l'évolution de l'écart-type entre le pré et le posttest montre que le programme PARLER ne semble pas avoir permis de réduire les différences entre les élèves (+ 0,03 ET).

Afin de mieux comprendre à qui le programme a le plus profité, nous nous sommes également basés sur un deuxième critère. Ainsi, nous avons suivi l'évolution des performances des élèves selon leur quartile de départ au prétest et selon leur groupe. Comme l'indique la figure 1, les élèves des trois premiers quartiles (Q1, Q2, Q3) du groupe expérimental ont progressé entre le pré et le posttest, mais pas ceux du quatrième. Pour le groupe de contrôle, seuls les élèves du premier quartile semblent avoir progressé. Ces différences d'évolution sont-elles significatives ?

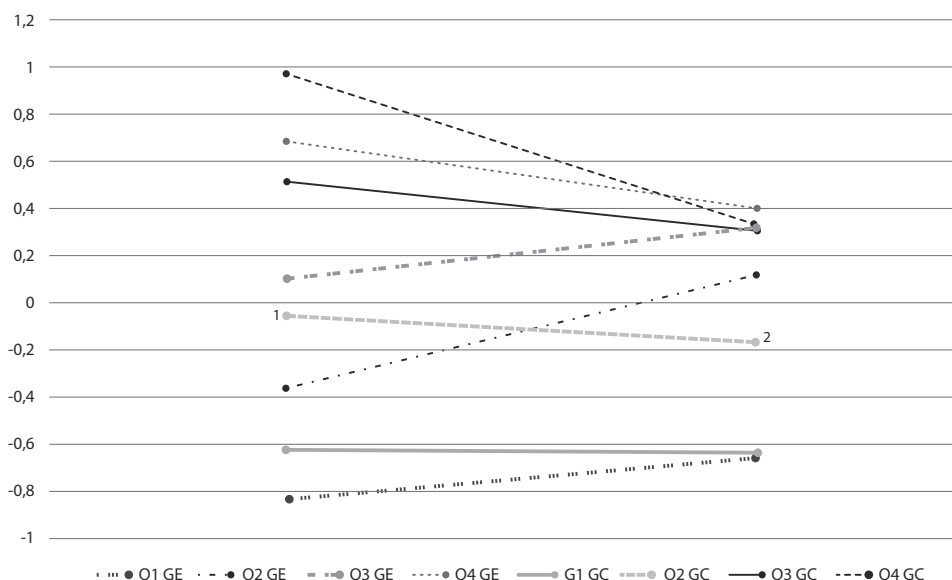
- Une différence significative entre les évolutions des élèves des deux groupes est observée : les élèves du groupe expérimental ont davantage progressé que les élèves du groupe de contrôle.
- Les élèves des différents quartiles n'ont pas progressé de la même façon entre le pré et le posttest.
- En revanche, on n'observe pas d'effet d'interaction : on ne peut pas dire que les écarts entre la manière dont les élèves des quartiles ont évolué entre

Tableau 3. Résultats au prétest et au posttest selon le groupe

	PRETEST					POSTTEST				
	Groupe de contrôle		Groupe expérimental		T	Groupe de contrôle		Groupe expérimental		T
	μ	ET	μ	ET		μ	ET	μ	ET	
Score global (D2-D3-D4-D5)										
Score en lecture	0,12	0,56	-0,07	0,57	-1,51	-0,16	0,50	0,11	0,61	2,11*
Dimension 1 – Connaissances préscolaires (M3)										
Consonnes	0,27	1,17	-0,18	0,84	-1,93					
Voyelles	0,05	1,05	-0,03	0,97	-0,39					
Chiffres	0,25	0,84	-0,16	1,07	-2,00*					
Comptage	-0,01	1,07	0,01	0,96	0,07					
Dictée	0,19	1,10	-0,12	0,92	-1,38					
Dimension 2 – Vocabulaire et catégorisation (M3-P3)										
Dénomination rapide	0,22	0,86	-0,14	1,07	-1,74	0,02	0,77	-0,01	1,13	-0,12
Similitudes	0,20	1,00	-0,13	0,99	0,13	-0,38	1,00	0,25	0,93	2,91**
Lexique en réception	-0,01	1,11	0,00	0,93	0,04	-0,26	1,01	0,17	0,96	1,94
Score dimension 2						-0,22	0,69	0,13	0,80	2,17*
Dimension 3 – Fluence (P1-P3)										
Fluence lecture	0,10	1,10	-0,07	0,93	-0,76	0,10	0,85	-0,06	1,08	-0,66
Mots familiers	0,13	1,11	-0,09	0,91	-0,95	-0,31	0,73	0,21	1,11	2,04*
Mots inventés	-0,01	1,04	0,01	0,98	0,08	-0,42	0,27	0,27	1,07	2,79**
Mots inventés complexes	-0,13	0,98	0,09	1,02	0,95	-0,09	0,99	0,05	1,01	0,56
Score dimension 3						-0,12	0,94	0,08	1,04	0,93
Dimension 4 – Conscience phonologique (M3)										
Comptage syllabique	0,20	1,04	-0,13	0,96	-1,48	-0,19	1,07	0,12	0,94	1,33
Rimes	-0,04	1,02	0,03	0,99	0,35	-0,29	1,01	0,18	0,96	2,12*
Fusion syllabique	0,13	0,95	-0,08	1,03	-0,98	-0,28	0,88	0,18	1,04	2,14*
Score dimension 4						-0,25	0,69	0,16	0,80	2,49*
Dimension 5 – Compréhension (M3 et P1)										
Vocabulaire (P1)	0,18	1,08	-0,12	0,93	-1,33	-0,02	0,94	0,01	1,05	0,17
Compréhension littérale (P1)	0,27	0,82	-0,19	1,07	-2,20*	0,01	0,98	-0,01	1,02	-0,09
Inférence (P1)	-0,15	0,91	0,11	1,05	1,19	-0,19	0,97	0,12	1,01	1,44
Informations (M3)	0,21	1,02	-0,13	0,98	-1,54	-0,13	1,26	0,09	0,78	0,88
Compréhension syntaxique (M3)	0,44	1,06	-0,29	0,85	-3,32**	-0,02	0,96	0,01	1,03	0,12
Score dimension 5						-0,07	0,62	0,04	0,62	0,81
Dimension 6 – Connaissances syntaxiques (production) (M3-P3)										
Production d'énoncés	-0,27	0,99	0,18	0,97	2,05*	-0,28	1,09	0,18	0,90	1,47
Dimension 7 – Variable de contrôle (M3-P3)										
Empan de chiffres	0,37	0,85	-0,24	1,02	-3,00**	0,28	0,95	-0,18	1,00	-2,14*
Cubes	0,26	0,88	-0,17	1,04	-2,07*	0,10	0,87	-0,06	0,10	-0,75
Matrices	0,10	1,11	-0,07	0,93	-0,75	0,08	0,95	-0,05	1,04	-0,60

Note : * p < 0,05 ; ** p < 0,01 ; *** p < 0,001.

Figure 1. Comparaison du niveau de lecture dans les deux groupes : évolution entre le prétest et le posttest



le pré et le posttest sont significativement différents en fonction du groupe d'appartenance.

Discussion et conclusion

La présente recherche visait à déterminer les effets du programme PARLER en termes d'efficacité et d'équité. Les résultats de cette étude démontrent les effets d'un entraînement langagier sur les performances des élèves fréquentant cinq établissements à indice socioéconomique faible (< 5). En effet, les élèves ayant bénéficié du programme PARLER durant trois années ont davantage progressé que leurs condisciples du groupe de contrôle dans trois des quatre domaines cognitifs évalués (vocabulaire et catégorisation, conscience phonologique et compréhension). Ces résultats s'accordent en partie avec ceux produits par l'équipe de Grenoble (Zorman, Bressoux, Bianco *et al.*, 2015), hormis pour la dimension « fluence » pour laquelle nous n'observons pas d'évolution différente entre les deux groupes. Cette différence peut sans doute s'expliquer par deux facteurs, liés à la pandémie de Covid-19 : d'une part, la réduction du nombre de séances de fluence proposées suite à la fermeture des établissements scolaires

durant les mois de mars, avril et mai 2020, d'autre part, le caractère différé des posttests, administrés près de huit mois après la fin de l'intervention. Toutefois, ce caractère différé des posttests accentue encore l'importance des différences observées pour les trois autres dimensions ; on sent là poindre l'effet d'un entraînement langagier qui embrasse les deux domaines du langage oral. Travaillées conjointement, l'analyse du code sonore de la langue (développement phonologique, mémoire verbale) et la maîtrise du langage oral dans sa dimension signifiante (développement du vocabulaire, de la syntaxe, du discours) influencent favorablement les performances de début de 3^e primaire (CE2). Par ailleurs, si le programme ne semble pas avoir réellement contribué à réduire les écarts de performances entre les élèves, il permet d'augmenter les résultats de tous les élèves, et en particulier de ceux qui présentaient des difficultés au début de l'expérimentation. Ainsi, au terme de l'étude, la proportion d'élèves en difficulté est non seulement réduite mais la proportion d'élèves forts s'est accrue comparativement au groupe de contrôle. On ne peut pas totalement exclure qu'une partie des progrès du groupe expérimental s'explique par une attention et un temps plus importants accordés à la

lecture dans ces classes; notons toutefois que les données relatives à la charge d'implémentation dans les écoles expérimentales rendent compte de temps d'enseignement de la lecture relativement similaires à ceux définis par les prescrits légaux en vigueur.

Comparés aux résultats rapportés par les trois recherches françaises précitées (DEPP, Laboratoire EMC & Iredu, 2014; Gentaz, Sprenger-Charolles, Colé *et al.*, 2013; Zorman, Bressoux, Bianco *et al.*, 2015) et à leurs cahiers des charges, nos résultats convergent avec ceux de Zorman (travailler les habiletés piliers de la lecture pendant une durée de trois ans tout en proposant un accompagnement proche).

Plusieurs facteurs-clés peuvent expliquer ces résultats. Focaliser l'attention sur les élèves les plus fragiles sans réduire les ambitions cognitives constitue sans doute un des ingrédients-clés du programme. En effet, les données qualitatives tendent à montrer que la différenciation mise en œuvre sembler constituer un puissant levier du programme : plus les enseignants adaptent le nombre d'ateliers dispensés aux besoins de leurs élèves, meilleurs sont les résultats de ces derniers. La différenciation entendue comme une prise en compte des besoins ponctuels d'apprentissage semble porter ses fruits. Inspiré par le modèle de réponse à l'intervention (*Tiered approach*), le programme préconise d'enseigner les cinq piliers de la lecture dès la grande section et de prolonger cet enseignement jusqu'en CE1 de manière dégressive et différenciée selon les besoins des élèves. Cette planification spiralaire des apprentissages pourrait avoir comblé un manque de continuité au niveau curriculaire qui existait avant la mise en place échelonnée du tronc commun à partir de 2020 en Belgique francophone.

Faut-il pour autant craindre le rôle assigné à l'école maternelle dans un tel programme? L'accent mis sur la « performance enfantine » est-il démesuré, comme certains le dénoncent (Leroy, 2020)? L'effort scolaire demandé aux élèves s'inscrit-il dans une visée de préparation à l'école élémentaire? Face aux critiques formulées à l'encontre des programmes tels que PARLER, rappelons que les tests diagnostiques proposés aux enseignants ne servent pas à identifier *avant l'heure* des élèves à risque en signalant des élèves en difficulté mais à faciliter une prise en compte non uniforme des besoins d'apprentissage variés dans des domaines jugés fondamentaux dès la grande section. Lorsqu'ils poussent pour la première fois les portes de l'école, les enfants n'ont pas tous la même maîtrise des compétences langagières nécessaires pour entamer des

apprentissages plus formels, tels que l'apprentissage de la lecture. De fortes disparités sont observées selon leur origine sociale : régulièrement, les enfants provenant des milieux les plus favorisés ont une longueur d'avance sur ceux issus des environnements les plus modestes, dans lesquels les opportunités informelles de développer une connivence avec l'écrit sont moins nombreuses (Duncan, Ludwig & Magnuson, 2007; Le Normand, Parisse & Cohen, 2008; Reynolds, Temple & Ou, 2003). Loin de vouloir nous inscrire dans la perspective du sociohandicap culturel et d'attribuer des résultats inégaux à l'origine sociale des élèves, nous soutenons l'idée que les démarches didactiques mises en œuvre dans le programme PARLER pourraient rendre l'école moins « indifférente aux différences » (Bourdieu, 1966).

Par ailleurs, l'analyse des pratiques scolaires sous le prisme des inégalités socioscolaires montre que les élèves en difficulté sont moins souvent invités par les enseignants à prendre du recul vis-à-vis de leurs démarches cognitives et à les mettre en mots (Joi-gneaux, 2009; Bautier & Goigoux, 2004; Rochex & Crinon, 2011; Margolinas & Laparra, 2011). Il est probable que le travail en atelier guidé préconisé par le programme ait agi comme un levier de réduction des difficultés des élèves de milieux défavorisés. Les interactions langagières qui y sont développées proposent en effet un cadrage ambitieux du contrat didactique qui incite les élèves à investir les situations et à expliciter leur manière de faire et de penser. Cette approche explicite induit un temps net d'apprentissage important, met en œuvre des routines d'apprentissage qui rendent systématiquement visibles les objets de travail/le texte du savoir (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007).

À elle seule, cette première validation belge ne résout pas la question de l'appropriation d'un programme de ce type par d'autres enseignants au-delà des carcans de cette étude. Pourrait-on observer les mêmes résultats en termes d'efficacité et d'équité dans les classes d'autres enseignants qui n'auraient pas été accompagnés? Avant de conclure, il nous semble important de discuter cette perspective. Il reste ainsi à déterminer les effets engendrés par le programme lorsque l'accompagnement des chercheurs est remplacé par un dispositif de formation en ligne (Dejaegher, 2022). Le recours à la plateforme de formation en ligne, seule ou en interaction, conduit-il à des résultats similaires à ceux recueillis dans cette étude? Ce type d'accompagnement

permet-il d'accroître l'efficacité des outils ? Gageons que ces questions trouvent des réponses positives. Forts de ces nouveaux éléments de preuve, les outils

Charlotte Dejaegher

Université de Liège, Faculté de Psychologie,
Logopédie et Sciences de l'éducation
cdejaegher@uliege.be

Dominique Lafontaine

Université de Liège,
Département des Sciences de l'éducation
dlafontaine@ulg.ac.be

Marine André

Université de Liège, Faculté de Psychologie,
Logopédie et Sciences de l'éducation
marine.andre@uliege.be

PARLER pourraient alors constituer des leviers inspirants pour réduire les inégalités d'apprentissage de la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Olivier Leyh

Université de Liège, Faculté de Psychologie,
Logopédie et Sciences de l'éducation
olivier.leyh@uliege.be

Jonathan Rappe

Université de Liège, Faculté de Psychologie,
Logopédie et Sciences de l'éducation
j.rappe@uliege.be

Patricia Schillings

Université de Liège, Faculté de Psychologie,
Logopédie et Sciences de l'éducation
patricia.schillings@uliege.be

Bibliographie

- BARNETT W. S. & MASSE L. N. (2007). « Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications ». *Economics of Education Review*, vol. 26, n°1, p. 113-125. En ligne : <<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.10.007>>.
- BAUTIER É. & GOIGOUX R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, n°148, p. 89-100.
- BIANCO M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- BIANCO M. (2016). *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture ?* Communication à la Conférence de consensus « Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ? », Lyon, 16-17 mars 2016.
- BISSONNETTE S. & BOUCHARD C. (2012). « L'enseignement efficace de la lecture ». *Vie pédagogique*, n°1, p. 1-6.
- BISSONNETTE S., RICHARD M., GAUTHIER C. & BOUCHARD C. (2010). « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse ». *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3. En ligne : <https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/Article3_steeve_bissonn_2010.pdf> (consulté le 15 septembre 2022).
- BLOOM B. S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York : McGraw-Hill.
- BOCQUILLON M., BISSONNETTE S. & GAUTHIER C. (2019). « Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps ? Non... mais oui ! ». *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 8, n°2, p. 25-28. En ligne : <<http://www.formapex.com/telechargementpublic/bocquillon2019b.pdf>> (consulté le 15 septembre 2022).
- BOURDIEU P. (1966). « L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, vol. 7, n°3, p. 325-347. En ligne : <<https://doi.org/10.2307/3319132>>.
- BRESSOUX P. & ZORMAN M. (2009). *Présentation et évaluation du programme de prévention « PARLER »*. Communication au Colloque « Langages et réussite éducative : des actions innovantes », Grenoble, 11 mars 2009. En ligne : <<http://www.cognisciences.com/IMG/parler-presentation-evaluation.pdf>> (consulté le 15 septembre 2022).
- BRODEUR M., DEAUDELIN C., BOURNOT-TRITES M., SIEGEL L. S. & DUBÉ C. (2003). « Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n°1, p. 171-194. En ligne : <<https://doi.org/10.7202/009497ar>>.
- BURSUCK W. D., SMITH T., MUNK D., DAMER M., MEHLIG L. & PERRY J. (2004). « Evaluating the impact of a prevention-based model of reading on children who are at risk ». *Remedial and Special Education*, vol. 25, n°5, p. 303-313. En ligne : <<https://doi.org/10.1177/07419325040250050401>>.
- CENTRE ALAIN SAVARY. (2016). « Enseigner plus explicitement » : un dossier ressource. Lyon : Université de Lyon. En ligne : <<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite>> (consulté le 15 septembre 2022).
- D'ANGIULLI A., SIEGEL L. S. & MAGGI S. (2004). « Literacy instruction, SES, and word-reading achievement in English-language learners and children with English as a first language: A longitudinal study ». *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 19, n°4, p. 202-213. En ligne : <<https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00106.x>>.
- DEJAEGHER C. (2022). *À la croisée de l'ingénierie didactique et de l'ingénierie de formation : analyse de l'activité d'en-*

- seignants belges du cycle 2 (5-8 ans) lors de l'utilisation des outils du programme P.A.R.L.E.R. Thèse de doctorat, psychologie et sciences de l'éducation, ULiège-Université de Liège.
- DEPP, LABORATOIRE EMC & IREDU (2014). «Projet lecture». *Rapport d'évaluation HAP11*. Paris : Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. En ligne : <<http://www.agirpourlecole.org/wp-content/uploads/2016/04/Rapport-FEJ-GS-et-CP.pdf>> (consulté le 15 septembre 2022).
- DUNCAN G. J., LUDWIG J. & MAGNUSON K. A. (2007). «Reducing poverty through preschool interventions». *The Future of Children*, vol. 17, n°2, p.143-160. En ligne : <<https://doi.org/10.1353/foc.2007.0015>>.
- ECALLE J., GOMES C., AUPHAN P., CROS L. & MAGNAN A. (2019). «Effects of policy and educational interventions intended to reduce difficulties in literacy skills in grade 1». *Studies in Educational Evaluation*, n°61, p.12-20. En ligne : <<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.02.001>>.
- ECALLE J., LABAT H., LE CAM M., ROCHER T., CROS L. & MAGNAN A. (2015). «Evidence-based practices to stimulate emergent literacy skills in kindergarten in France: A large-scale study». *Teaching and Teacher Education*, n°50, p.102-113. En ligne : <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.002>>.
- ECALLE J., MAGNAN A., AUPHAN P., GOMES C., CROS L. & SUCHAUT B. (2021). «Effects of targeted interventions and of specific instructional time on reading ability in French children in grade 1». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 37, p.605-625. En ligne : <<https://doi.org/10.1007/s10212-021-00566-w>>.
- ELBAUM B., VAUGHN S., TEJERO HUGHES M. & WATSON MOODY S. (2000). «How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention». *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n°4, p.605-619. En ligne : <<https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.605>>.
- FOORMAN B., BEYLER N., BORRADAILE K., COYNE M., DENTON C. A., DIMINO J., FURGESON J., HAYES L., HENKE J., JUSTICE L., KEATING B., LEWIS W., SATTAR S., STREKE A., WAGNER R. & WISSEL S. (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade (NCEE 2016-4008)*. Washington : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. En ligne : <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/Practice-Guide/wwc_foundationalreading_040717.pdf> (consulté le 15 septembre 2022).
- FOORMAN B. R., BREIER J. I. & FLETCHER J. M. (2003). «Interventions aimed at improving reading success: An evidence-based approach». *Developmental Psychology*, vol. 24, n°2-3, p.613-639. En ligne : <<https://doi.org/10.1080/87565641.2003.9651913>>.
- GAMSE B. C., JACOB R. T., HORST M., BOULAY B. & UNLU F. (2008). *Reading First Impact Study. Final Report (NCEE 2009-4038)*. Washington : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. En ligne : <<https://ies.ed.gov/ncee/pdf/20094038.pdf>> (consulté le 15 septembre 2022).
- GAUTHIER C., BISSONNETTE S. & RICHARD M. (2007). «L'enseignement explicite». In V. Dupriez & G. Chapelle, *Enseigner*. Paris : PUF, p.107-116.
- GENTAZ É., SPRENGER-CHAROLLES L., COLE P., THEUREL A., GURGAND M., HURON C., ROCHER T. & LE CAM M. (2013). «Évaluation quantitative d'un entraînement à la lecture à grande échelle pour des enfants de CP scolarisés en réseaux d'éducation prioritaire : apports et limites». *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, vol. 25, n°123, p.172-181.
- GENTAZ É., SPRENGER-CHAROLLES L. & THEUREL A. (2015). «Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socio-economic status families with either good or poor decoding skills». *PLOS One*, vol. 10, n°3, article e0119581. En ligne : <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119581>>.
- GOIGOUX R., CÈBE S. & PIRONOM J. (2016). «Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire». *Revue française de pédagogie*, n°196, p.67-84. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/rfp.5076>>.
- GOUGH P. B. & TUNMER W. E. (1986). «Decoding, reading, and reading disability». *Remedial and Special Education*, vol. 7, n°1, p.6-10. En ligne : <<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>>.
- GUILMOIS C., CLÉMENT C., TROADEC B. & POPA-ROCH M. (2020). «Je découvre et je fais. On me montre et je fais. Comment faire réussir les élèves de l'éducation prioritaire?». *Swiss Journal of Educational Research*, n°42(3), p.678-692.
- HALL M. S. & BURNS M. K. (2018). «Meta-analysis of targeted small-group reading interventions». *Journal of School Psychology*, n°66, p.54-66. En ligne : <<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002>>.
- HAWKEN J. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Ontario : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. En ligne : <http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf> (consulté le 15 septembre 2022).
- HIGGINS S., HENDERSON P., MARTELL T., SHARPLES J. & WAUGH D. (2016). *Improving Literacy in Key Stage 1: Guidance report*. Londres : Education Endowment Foundation. En ligne : <https://d2tic4wvvo1iusb.cloudfront.net/eef-guidance-reports/literacy-ks-1/Literacy_KS1_Guidance_Report_2020.pdf?v=1635355219> (consulté le 15 septembre 2022).
- JOIGNEAUX C. (2009). «La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle». *Revue française de pédagogie*, n°169, p.17-28. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/rfp.1301>>.
- LE NORMAND M.-T., PARISSÉ C. & COHEN H. (2008). «Lexical diversity and productivity in French preschoolers: Developmental and biosocial aspects by developmental

- gender and sociocultural factors». *Clinical Linguistics and Phonetics*, vol. 22, n°1, p. 47-58. En ligne : <<https://doi.org/10.1080/02699200701669945>>.
- LEQUETTE C., POUGET G. & ZORMAN M. (2008). « Évaluation de la lecture en fluence ». *Cogni-Sciences*, n°2, p.1-15.
- LEROY G. (2020). *L'école maternelle de la performance enfantine*. Bruxelles : Peter Lang.
- MARGOLINAS C. & LAPARRA M. (2011). « Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire ». In J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.19-32.
- MATHES P. G. & DENTON C. A. (2002). « The prevention and identification of reading disability ». *Seminars in Pediatric Neurology*, vol. 9, n°3, p.185-191. En ligne : <<https://doi.org/10.1053/spen.2002.35498>>.
- MATHES P. G., DENTON C. A., FLETCHER J. M., ANTHONY J. L., FRANCIS D. J. & SCHATSCHEIDER C. (2005). « The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers ». *Reading Research Quarterly*, vol. 40, n°2, p.148-182. En ligne : <<https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.2>>.
- MAY H., SIRINIDES P. M., GRAY A. & GOLDSWORTHY H. (2016). *Reading Recovery: An Evaluation of the Four-Year i3 Scale-Up* (CPRE research reports). En ligne : <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1089&context=cpre_researchreports> (consulté le 15 septembre 2022).
- 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: Reports of the Subgroups*. En ligne : <<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>> (consulté le 15 septembre 2022).
- OAKHILL J., CAIN K. & ELBRO C. (2014). *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A Handbook*. Londres : Routledge.
- RASHOTTE C. A., MACPHEE K. & TORGESEN J. K. (2001). « The effectiveness of a group reading instruction program with poor readers in multiple grades ». *Learning Disability Quarterly*, vol. 24, n°2, p.119-134. En ligne : <<https://doi.org/10.2307/1511068>>.
- RAYOU P. (2018). « Pédagogie explicite ». *Recherche et formation*, n°87, p. 97-107.
- REYNOLDS A. J., TEMPLE J. A. & OU S.-R. (2003). « School-based early intervention and child well-being in the Chicago longitudinal study ». *Child Welfare: Journal of Policy, Practice, and Program*, vol. 82, n°5, p.633-656. En ligne : <<http://www.jstor.org/stable/45390145>> (consulté le 15 septembre 2022).
- ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (2011). *La construction des inégalités scolaires au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SLAVIN R. E. (1987). « Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis ». *Review of Educational Research*, vol. 57, n°3, p.293-336. En ligne : <<https://doi.org/10.2307/1170460>>.
- SLAVIN R. E., LAKE C., CHAMBERS B., CHEUNG A. & DAVIS S. (2009). « Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis ». *Review of Educational Research*, vol. 79, n°4, p.1391-1466. En ligne : <<https://doi.org/10.3102/0034654309341374>>.
- SLAVIN R. E., LAKE C., DAVIS S. & MADDEN N. A. (2011). « Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis ». *Educational Research Review*, vol. 6, n°1, p.1-26. En ligne : <<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.002>>.
- SOUSSAN P. & RAYNA S. (2018). *Le programme Parler bébé : enjeux et controverses*. Toulouse : Érès.
- TALBOT L. (2012). « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces : synthèse, limites et perspectives ». *Questions vives*, vol. 6, n°18, p.129-140. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>>.
- TORGERSON C. J., BROOKS G. & HALL J. (2006). *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling* (Research report No 711). Nottingham : DfES Publications.
- TORRES M. (2016). *Meta-Analysis of Research-Based Reading Interventions with English Language Learners*. Doctoral dissertation, Université de Denver. En ligne : <https://digitalcommons.du.edu/etd/1165?utm_source=digitalcommons.du.edu%2Fetd%2F1165&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages> (consulté le 15 septembre 2022).
- VAUGHN S., LINAN-THOMPSON S. & HICKMAN P. (2003). « Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities ». *Exceptional Children*, vol. 69, n°4, p.391-409. En ligne : <<https://doi.org/10.1177/001440290306900401>>.
- WANZEK J., VAUGHN S., SCAMMACCA N., GATLIN B., WALKER M. A. & CAPIN P. (2016). « Meta-analyses of the effects of tier 2 type reading interventions in grades K-3 ». *Educational Psychology Review*, vol. 28, n°3, p.551-576. En ligne : <<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>>.
- ZORMAN M. (1999). « Évaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section de maternelle ». *Rééducation orthophonique*, vol. 37, n°197, p.139-157.
- ZORMAN M., BRESSOUX P., BIANCO M., LEQUETTE C., POUGET G. & POURCHET M. (2015). « "PARLER" : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires ». *Revue française de pédagogie*, n°193, p.57-76. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/rfp.4890>>.

Annexes

Annexe 1. Résultats des trois recherches françaises autour du programme PARLER

	Programme PARLER Zorman, Bressoux, Bianco <i>et al.</i> , 2015	Lecture/PARLER Gentaz, Sprenger-Charolles, Colé <i>et al.</i> , 2013	Projet « Lecture » DEPP, Laboratoire EMC & IREDU, 2014
Cahier des charges	5 piliers 5 principes	2-3 piliers +/- 5 principes ?	+/- 5 piliers +/- 5 principes ?
Outils	Édités (sauf lecture partagée et GC)	Édités + nouveaux outils en décodage	Au choix
Durée de l'étude	3 ans (GS-CE1) de 2005 à 2008	7 mois (CP) en 2012	2 ans (GS-CP) de 2012 à 2014
Nombre d'élèves	336 élèves	2 398 élèves	4 262 élèves
Formation et accompagnement	2 jours de formation Accompagnement rapproché	3 jours de formation Accompagnement très inégal	1 à 5 jours de formation Accompagnement très inégal
Compréhension	Compréhension écrite ($T=2,40^*$) Compréhension orale ($T=5,72^{**}$)	Compréhension écrite (NS) Compréhension orale (NS)	Compréhension orale (- 14 %)
Vocabulaire	Vocabulaire (NS)	Vocabulaire (NS)	Vocabulaire (NS)
Phonologie	NE	Phonologie (NS)	Phonologie (+ 34 %)
Décodage et fluence	Fluence de texte ($T=3,00^{**}$)	Lecture mots familiers et mots inventés + de textes (NS)	Lecture voie non lexicale (+ 17 %)
Autre	Logique non verbale ($T=1,93^*$) Logique verbale ($T=3,24^*$)	NE	Mathématiques (NS) Écriture (NS)

Annexe 2. Cahier des charges – PARLER Fédération Wallonie-Bruxelles

3 ^e maternelle	Période 1	Catégorisation 10-5	Compréhension 11-5	Groupes conversationnels 10-5
	Période 2	Lecture P/G/A 10-5	Compréhension 12-6	Phonologie 10-5
	Période 3	Catégorisation 10-5	Compréhension 6-3	Phonologie 10-5
1 ^{re} primaire	Période 1	Phonologie 10-5	Compréhension 11-6	Lecture P/G/A 5-2
	Période 2	Phonologie 12-6	Compréhension 11-6	Lecture P/G/A 5-3
	Période 3	Phonologie 10-5	Compréhension 11-6	Fluence 10-5
2 ^e primaire	Période 1	Fluence 10-5	Compréhension 12-6	Lecture P/G/A 5-2
	Période 2	Fluence 10-5	Compréhension 12-6	Lecture P/G/A 5-3
	Période 3	Fluence 5-2	Compréhension 5-2	Lecture P/G/A 5-2

Annexe 3. Matériel de test utilisé lors des trois passations (le code de la variable, la ou les années de passation, le nom de la variable, sa description et la référence des tests utilisés)

Données contextuelles						
IDS	M3	P1	P3	Identifiant école	Code attribué aux écoles (de 01 à 09)	
IDC	M3	P1	P3	Identifiant classe	Code attribué aux écoles (de 01 à 09)	
IDE	M3	P1	P3	Identifiant élève	Code attribué aux écoles (de 01 à 25)	
GEN	M3	P1	P3	Genre	1 (fille) ou 2 (garçon)	
ÂGE	/	/	P3	Âge en mois	1 (janvier) - 2 (février) - 3 (mars)...	
LAN	/	/	P3	Langue parlée à la maison	1 (français) - 2 (autre)	
Dimension 1 – Connaissances préscolaires						
CON	M3	/	/	Connaissance des consonnes	Reconnaissance de 5 consonnes : m, p, s, t, l	Étude PARLER (Zorman, Bressoux, Bianco <i>et al.</i> , 2015)
VOY	M3	/	/	Connaissance des voyelles	Reconnaissance de 5 voyelles : o, i, u, e, a	
CHI	M3	/	/	Connaissance des chiffres	Reconnaissance de 5 chiffres : 2, 5, 1, 8, 3	
COM	M3	/	/	Comptage	Connaissance de la litanie des nombres jusqu'à 25	
DIC	M3			Dictée de lettres et chiffres	Dictée de 6 chiffres et lettres (dictée) : o, i, u, l, 1, 2	
Dimension 2 – Vocabulaire et catégorisation						
DEN	M3	/	P3	Dénomination rapide	Nommer le plus rapidement possible le concept représenté	Exalang 5-8
SIM	M3	/	P3	Similitudes	Énoncer le lien de similitude entre deux items	WPPI-IV
LEX	M3	/	P3	Lexique en réception	Retrouver parmi quatre images celle qui correspond au mot lu par l'examineur	ELO
Dimension 3 – Fluence						
FLU	/	P1	P3	Fluence de lecture	Lire un maximum de mots correctement au départ d'un texte	Projet « Lecture » (Gentaz, Sprenger-Charolles, Colé <i>et al.</i> , 2013)
MFA	/	P1	P3	Mots familiers	Lire un maximum de mots correctement au départ d'un tableau de mots familiers sans graphèmes complexes	
MIN	/	P1	P3	Mots inventés	Lire un maximum de mots correctement au départ d'un tableau de mots inventés sans graphèmes complexes	
MCF	/	P1	P3	Mots familiers complexes	Lire un maximum de mots correctement au départ d'un tableau de mots familiers avec graphèmes complexes	
MCI	/	P1	P3	Mots inventés complexes	Lire un maximum de mots correctement au départ d'un tableau de mots inventés avec graphèmes complexes	
Dimension 4 – Conscience phonologique						
COS	M3	/	P3	Comptage syllabique	Compter le nombre de syllabes qui composent un mot donné	Exalang 5-8
RIM	M3	/	P3	Rimes	Retrouver la rime finale d'un mot	Exalang 5-8

SYL	M3	/	P3	Fusion syllabique	Segmenter deux mots bisyllabiques et fusionner le début du premier mot et la fin du second	Exalang 5-8
Dimension 5 – Compréhension de la langue						
VOC	/	P1	P3	Vocabulaire	Trouver la signification la plus plausible d'un mot donné dans son contexte (issu d'un texte court)	Projet « Lecture » (Gentaz, Sprenger- Charolles, Colé <i>et al.</i> , 2013)
CLI	/	P1	P3	Compréhension littérale	Restituer une information simple (présente dans le texte)	
INF	/	P1	P3	Inférence	Inférer une nouvelle information au départ d'informations présentes dans le texte	
INFO	M3	/	P3	Informations	Retrouver un mot à l'aide d'un énoncé contenant des informations indices	WPPI-IV
CSY	M3	/	P3	Compréhension syntaxique	Réaliser une action suite à la lecture d'une consigne par l'examineur	Exalang 5-8
Dimension 6 – Connaissances syntaxiques (production)						
PRO	M3	/	P3	Production d'énoncés	Compléter une phrase sur la base d'un modèle	ELO
Dimension 7 – Variables de contrôle						
ATT	M3	/	/	Attention visuelle	Retrouver toutes les mêmes représentations d'un animal (chat) parmi d'autres le plus rapidement possible	WPPI-III
EMP	M3	/	P3	Empan de chiffres	Mémoriser et répéter des suites de chiffres de plus en plus longues	Exalang 5-8
CUB	M3	/	P3	Cubes	Disposer ses cubes comme l'examineur ou selon un modèle le plus rapidement possible	WPPI-IV
MAT	M3	/	P3	Matrices	Déduire l'image manquante de la matrice parmi quatre choix	WPPI-IV