

# PARLER



Pour apprendre à

lire

## Guide P.A.R.L.E.R

Comment mettre en œuvre  
le programme dans  
ma classe ?

Dispositif Cycle 2  
Fédération Wallonie-Bruxelles



# PARLER

Pour apprendre à *lire*

A stylized illustration of a young child with dark hair, wearing a blue shirt, holding an open book. The child is positioned to the right of the word 'PARLER'.

# Table des matières

<b>PARLER et l'evidence-based</b>	<b>6</b>
<b>Pourquoi mettre en œuvre un tel programme ?</b>	<b>7</b>
<b>Pour ne pas être indifférent aux différences</b>	<b>7</b>
 Des résultats inquiétants en FW-B	7
 En étant indifférente aux différences, l'école risque de les accroître...	8
 Il vaut mieux réduire les écarts avant qu'ils ne se creusent	8
<b>Quelques notions théoriques à bien comprendre avant de mettre en œuvre le programme</b>	<b>9</b>
<b>L'entrée dans l'écrit</b>	<b>9</b>
<b>Ce qu'implique l'acte de lire...</b>	<b>9</b>
 Lire, c'est identifier des mots écrits...	9
 Lire c'est comprendre...	10
 Lire, c'est le produit de l'identification et de la compréhension !	10
 Différencier pour préparer tous les profils d'enfants	10
<b>Concrètement, en quoi consiste le programme PARLER ?</b>	<b>12</b>
<b>Enseigner les 5 piliers de la lecture en atelier</b>	<b>13</b>
 La conscience phonologique	13
 Le décodage	14
 La fluence	15
 Le vocabulaire	16
 La compréhension du langage oral	17
<b>Pourquoi PARLER ?</b>	<b>19</b>
<b>Parce qu'il se fonde sur des données probantes en sciences de l'éducation</b>	<b>19</b>
<b>Parce qu'il a un effet sur les élèves</b>	<b>19</b>
<b>Parce qu'il est complémentaire à des pratiques enseignantes</b>	<b>20</b>

<b>Principes organisateurs</b>	<b>21</b>
Travailler en petits groupes homogènes	21
Organiser des séances régulières	22
Mener des séances courtes et intensives	22
Différencier les parcours selon les besoins	24
<b>Organisation des séances</b>	<b>25</b>
Conseils organisationnels	25
Organisation générale pour le cycle 2	25
<b>Des gestes pédagogiques à mettre en œuvre</b>	<b>28</b>
 Rendre explicites les objectifs	28
 Donner la consigne	28
 Animer les échanges	28
 Solliciter les élèves	28
 Questionner les élèves	29
 Reformuler les propositions	29
 Encourager et valoriser les réponses	29
 Rendre explicites les démarches cognitives	29
 Adapter l'aide en fonction des difficultés	29
 Décomposer la tâche	29
 Laisser le temps d'apprendre	30
 Lien avec le quotidien	30
 Montrer les progrès	30
<b>Matériel</b>	<b>31</b>
Matériel 3 <sup>e</sup> maternelle	31
Matériel 1 <sup>re</sup> primaire	32
Matériel 2 <sup>e</sup> primaire	33
<b>Une plateforme de vidéoformation conçue pour répondre à vos besoins</b>	<b>34</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>35</b>

# PARLER et l'evidence-based

PARLER (Parler, Apprendre, Réfléchir, Lire Ensemble pour Réussir) est un dispositif de prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture, basé sur l'idée selon laquelle il vaut mieux réduire les écarts entre élèves dès le début de leur scolarité plutôt que de tenter de les combler une fois qu'ils se sont creusés. Son objectif est de permettre aux élèves d'acquérir les habiletés nécessaires à une entrée réussie dans le monde de l'écrit et de réduire les inégalités constatées dans les acquis langagiers en fonction de l'origine sociale et culturelle des élèves. Le caractère précoce de l'intervention en fait également un puissant levier pour la lutte contre le redoublement et le retard scolaire, en améliorant le parcours des élèves et leurs résultats – deux indicateurs prévus par le cadre législatif du Pilotage des établissements.

L'objectif de ce guide est de vous aider à mettre en œuvre pas à pas le programme PARLER dans votre classe.

Ce dispositif ambitieux s'appuie sur les recommandations de la recherche, qui s'ancrent elles-mêmes dans de nombreuses observations dans les classes d'enseignants expérimentés ou des recherches expérimentales. Ces dernières comparent l'évolution de deux cohortes d'élèves aux caractéristiques initialement similaires après qu'une seule de ces cohortes ait bénéficié de la mise en œuvre d'un dispositif. Ces comparaisons dans le cadre de la recherche sont essentielles pour pouvoir garantir un enseignement efficace (en particulier de la langue française) pour les élèves issus de milieux défavorisés.

Développé par une équipe de l'Université de Grenoble et Michel Zorman, le dispositif PARLER a été mis en place de 2005 à 2008 dans huit classes défavorisées de l'agglomération grenobloise. Ses résultats ont été très positifs. Dès 2016, dans

le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence, une expérience-pilote a été mise sur pied en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) afin d'adapter le dispositif PARLER aux spécificités de notre système éducatif belge francophone et d'évaluer s'il produit les mêmes effets bénéfiques qu'en France. Cette expérience vise également à identifier de manière précise les conditions (logistiques, organisationnelles...) de réussite du dispositif dans nos écoles, ainsi qu'à accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des pratiques innovantes de ce dispositif.

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence prévoit en effet de faire bénéficier les écoles en dispositif d'ajustement (EDA) de projets de recherche adaptés et caractérisés par l'innovation. Il est par ailleurs prévu dans le Pacte de supporter davantage le paradigme de l'« éducation fondée sur des preuves » (Evidence-Based Education – EBE), ) et ainsi de mettre à la disposition des équipes éducatives des outils, méthodes et dispositifs reposant sur une validation scientifique rigoureuse. L'expérience-pilote dont a fait l'objet le dispositif PARLER s'inscrit dans le paradigme de l'EBE.

Sept écoles volontaires, en dispositif d'ajustement (EDA), ont ainsi bénéficié d'un accompagnement spécifique permettant d'expérimenter le dispositif PARLER de la 3e maternelle à la 2e primaire. Cette étude a été confiée à l'équipe ADPE de l'Université de Liège, en collaboration étroite avec l'Administration générale de l'Enseignement.

Ce guide d'autoformation rassemble toutes les informations nécessaires à l'implémentation de ce dispositif : d'abord, quelques informations théoriques et fondements scientifiques ; ensuite, une présentation concrète du dispositif ; enfin, une présentation des principes organisationnels, des gestes pédagogiques et du matériel.

Pour plus d'informations, n'hésitez pas à consulter les plateformes en ligne suivantes :

- [www.e-classe.be/PARLER](http://www.e-classe.be/PARLER)
- [parlerbelgique.uliege.be/](http://parlerbelgique.uliege.be/)

Nous vous souhaitons une lecture agréable et enrichissante !

# Pourquoi mettre en œuvre un tel programme ?

## Pour ne pas être indifférent aux différences

### Des résultats inquiétants en FW-B

En FW-B, la proportion d'élèves en grande difficulté en lecture en 4<sup>e</sup> année primaire est l'une des plus importantes des pays de l'Union européenne, comme en témoignent les récentes analyses de l'enquête internationale PIRLS 2016 (*Progress In Reading Literacy Study*).

Le graphique ci-dessous présente ces résultats par niveau de compétences atteint par les élèves. Chaque niveau intègre les compétences décrites dans les niveaux inférieurs.

Niveau 1 : *retrouver et prélever des informations explicites.*

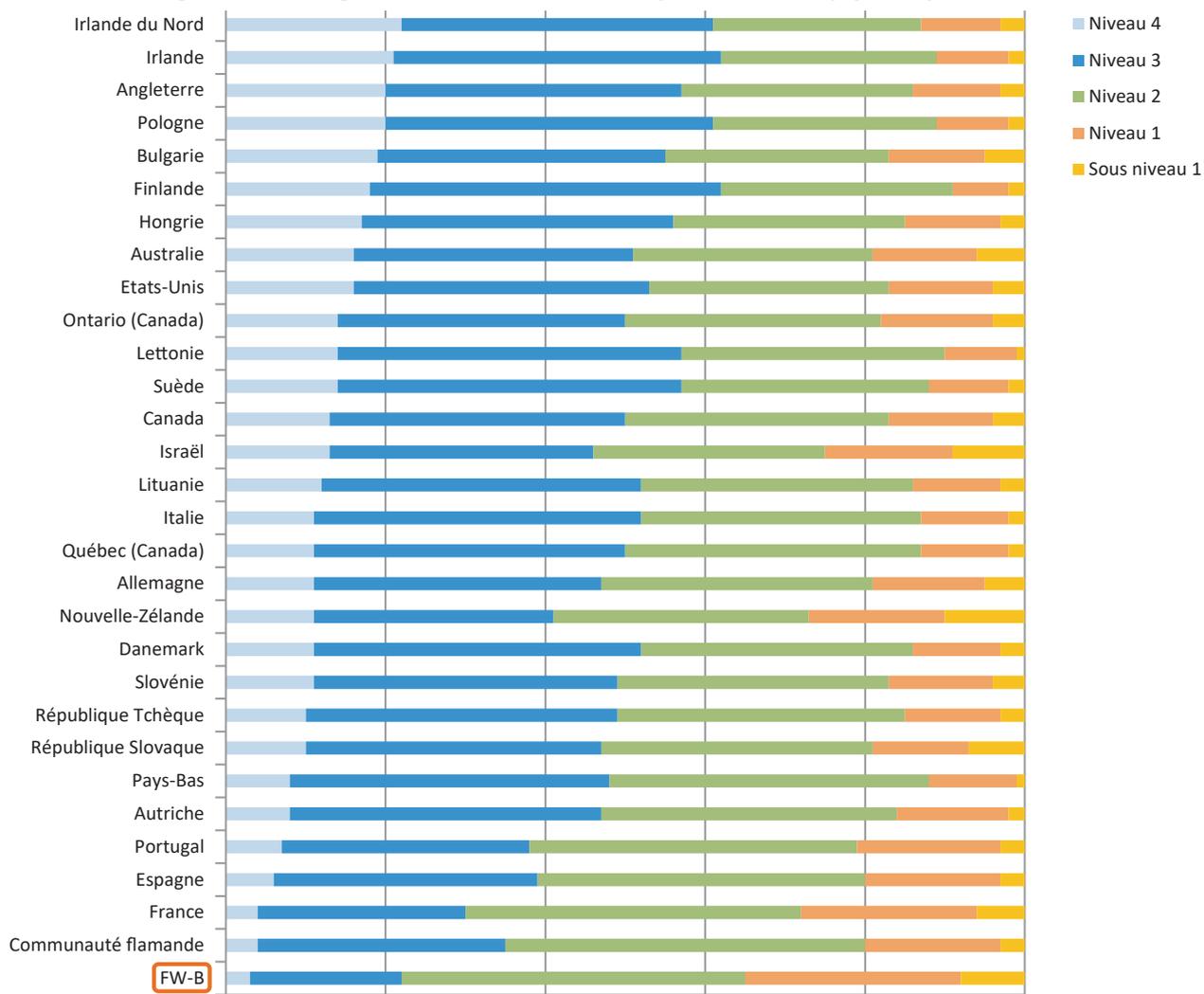
Niveau 2 : *faire des inférences simples.*

Niveau 3 : *interpréter et intégrer des idées et des informations.*

Niveau 4 : *examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments contextuels<sup>1</sup>.*

En quatrième primaire, 8% des élèves n'atteignent pas le niveau 1 et 27 n'atteignent pas le niveau 2 et sont donc considérés comme des lecteurs en grande difficulté !

Pourcentages d'élèves atteignant chacun des niveaux de compétences dans les pays de référence



<sup>1</sup> Schillings, P., Dejaegher, C., Géron, S., Dupont, V. & Lafontaine, D. (2018). *Résultats de l'enquête PIRLS 2016* (Unpublished document). Université de Liège, Liège, Belgique.

Seuls 25 % des élèves maîtrisent les compétences indispensables au développement d'une lecture experte utile au bon déroulement des apprentissages scolaires. Malheureusement, ce déficit de maîtrise des compétences littéraires persiste à 15 ans dans notre système éducatif (Lafontaine, Crépin & Quittre, 2017).

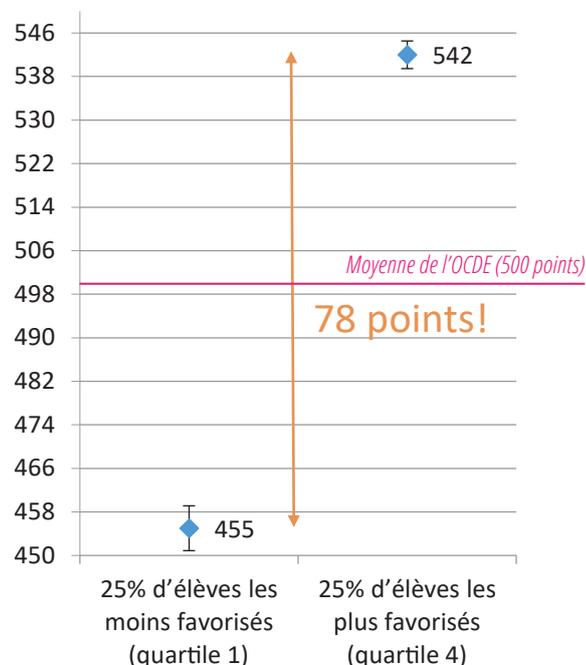


## En étant indifférente aux différences, l'école risque de les accroître...

L'étude PIRLS 2016 indique que notre système éducatif est l'un des plus inéquitables en Europe. 78 points séparent les 25 pourcents d'élèves les moins favorisés des élèves les plus favorisés.

S'il existe parfois une certaine distance entre la culture scolaire et la culture familiale de l'enfant, elle ne constitue un problème que si on l'ignore et si on érige en norme le niveau d'acquisition des enfants issus de milieux très favorisés.

En FW-B, ces différences de compétences langagières entre les enfants issus de milieux défavorisés et favorisés ne s'atténuent généralement pas avec le temps (Le Normand, Parisse & Cohen, 2008). Au contraire, elles tendent à s'accroître (Morgan, Farkas & Hibel, 2008) ! En étant « indifférente aux différences », l'école risque de les accroître (Bourdieu, 1966).



**PIRLS 2016 (4P)**  
(Schillings et al., 2018)



## Il vaut mieux réduire les écarts avant qu'ils ne se creusent

La pratique de l'institutrice ou de l'instituteur, à savoir ses choix en matière de pédagogie et son comportement en classe (sa personnalité, sa motivation...), a une influence déterminante sur la réussite scolaire des élèves (Bressoux, 2012). La scolarisation en maternelle et en primaire peut donc atténuer ces différences ! Toutefois, elle ne peut les combler sans une intervention concertée et continue des enseignants du cycle 2.

Un grand nombre de recherches (Slavin, Lake, Davis, & Madden, 2011) ont prouvé que grâce à un enseignement précoce et préventif de la lecture, les enseignants peuvent aider à réduire la plupart des difficultés d'apprentissage. C'est pourquoi il est très important d'identifier les forces et les faiblesses des élèves pour calibrer au mieux les activités d'apprentissage. (Hawken, 2009).

Grâce à un enseignement précoce et préventif de la lecture, les enseignants peuvent aider à réduire la plupart des difficultés d'apprentissage.

# Quelques notions théoriques à bien comprendre avant de mettre en œuvre le programme

## L'entrée dans l'écrit

Même si l'apprentissage de la lecture débute généralement de manière formelle en première année primaire, l'entrée dans le monde de l'écrit s'amorce dès que les enfants commencent à se poser des questions sur les fonctions et l'organisation du langage écrit, ce qui se produit généralement dès leur entrée à l'école maternelle. Leurs premières représentations des liens entre le langage oral et le langage écrit sont fondamentales. Si les dispositifs tels que la lecture d'albums ou la dictée à l'adulte sont indispensables pour aider les enfants à se représenter progressivement le monde de l'écrit, ils ne suffisent pas. Certaines habiletés relatives à l'apprentissage de la lecture demandent d'être entraînées de manière structurée et explicite.

Certaines habiletés relatives à l'apprentissage de la lecture demandent d'être entraînées.

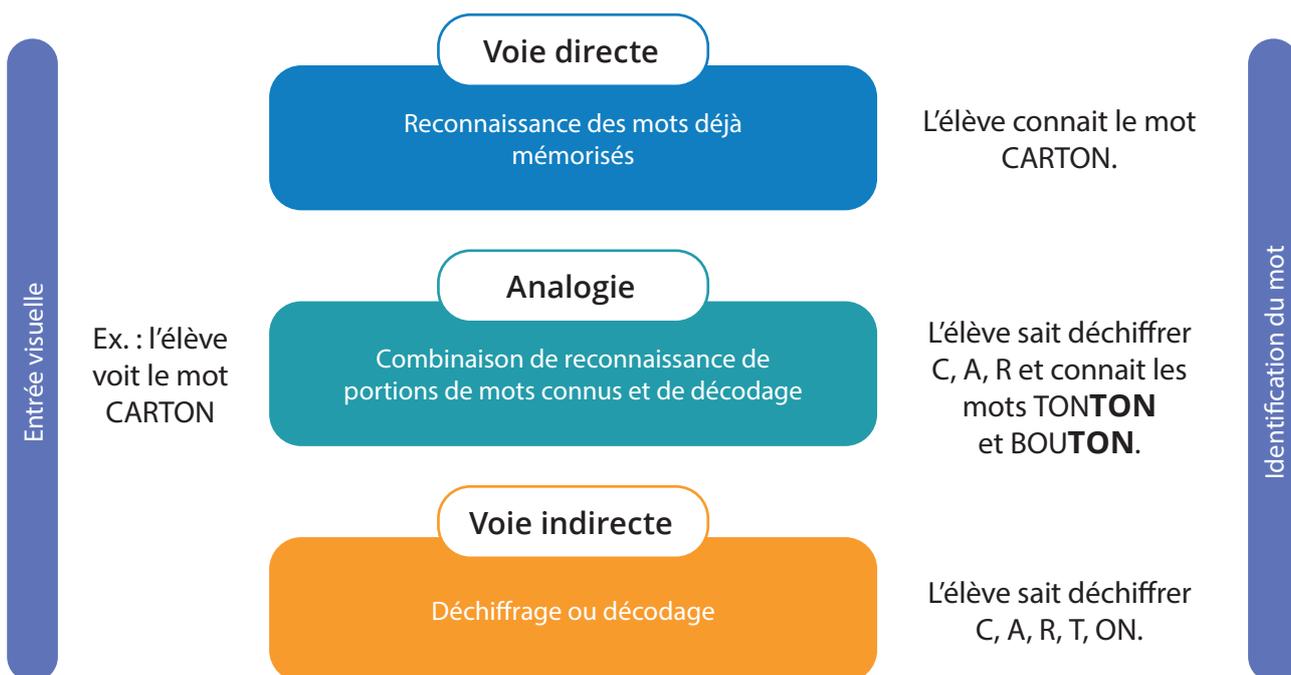
## Ce qu'implique l'acte de lire...



### Lire, c'est identifier des mots écrits...

Trois démarches cognitives complémentaires peuvent donner accès au sens d'un mot écrit :

- Utiliser le code (décoder) → stratégie généralement utilisée pour les mots jamais rencontrés (exemple : athéromatose) ou les mots réguliers (exemple : lapin) ;
- Reconnaître un mot → stratégie généralement utilisée pour les mots irréguliers (exemple : second) ou les mots déjà rencontrés plusieurs fois dans différents contextes (exemple : maman) ;
- Faire une analogie avec un mot connu.



*Adapté de Goigoux (2004)*



## Lire c'est comprendre...

L'identification de mots est une condition nécessaire mais non suffisante pour devenir un lecteur compétent : le lecteur doit également donner du sens à la suite de caractères qu'il identifie correctement. Il convient donc d'apprendre aux élèves à comprendre, c'est-à-dire à construire du sens.

Comprendre un écrit demande de mobiliser rapidement et simultanément une série d'habiletés. Il est donc important que chaque élève développe des automatismes pour traiter l'information et contrôler son niveau de compréhension.

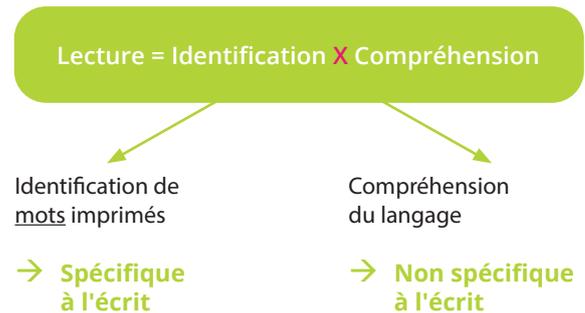
Comprendre un écrit demande de mobiliser rapidement et simultanément une série d'habiletés.

Le travail de la compréhension n'est pas spécifique à l'écrit, il peut également s'organiser à l'oral. Par conséquent, **l'enseignement explicite des habiletés langagières orales** impliquées dans l'apprentissage de la lecture pendant la scolarité maternelle revêt une importance capitale. Apprendre aux élèves les stratégies de compréhension telles que mobiliser ses connaissances antérieures, faire des prédictions, faire des liens entre le texte et l'image favorise donc le développement d'une lecture experte.



## Lire, c'est le produit de l'identification et de la compréhension !

La lecture comprend deux composantes majeures : d'une part, l'identification des mots écrits (spécifique à l'écrit) et, d'autre part, la compréhension du langage (non spécifique à l'écrit) ; ainsi le montre le modèle simple de la lecture (*Gough & Tunmer, 1986*). C'est le produit de ces deux habiletés qui permettra aux élèves d'accéder à une lecture experte. Par conséquent, il importe de travailler les deux composantes séparément mais également de proposer des moments où les élèves vont devoir les mobiliser conjointement.



## Différencier pour préparer tous les profils d'enfants

Ces deux composantes de la lecture experte permettent de dresser quatre profils de lecteurs (*Bianco, 2018*), en fonction du niveau des élèves en compréhension du langage et en identification des mots écrits.

		DÉCHIFFRAGE/IDENTIFICATION	
		Pas acquis	Acquis
COMPRÉHENSION	Pas acquis	Lecteurs en difficulté	Faibles compreneurs
	Acquis	Faibles lecteurs	Normo-lecteurs

Les quatre profils permettent de déterminer la nature des difficultés de l'élève et donc de mieux penser et adapter les dispositifs pédagogiques. En effet, bien qu'ayant tous deux des difficultés en lecture, un élève faible compreneur n'aura pas les mêmes besoins d'apprentissage qu'un élève faible lecteur ; là où le premier aura besoin d'un enseignement soutenu des stratégies de compréhension, le second, lui, aura besoin d'un enseignement qui lui permette au mieux d'automatiser l'identification des mots écrits.



# Concrètement, en quoi consiste le programme PARLER ?

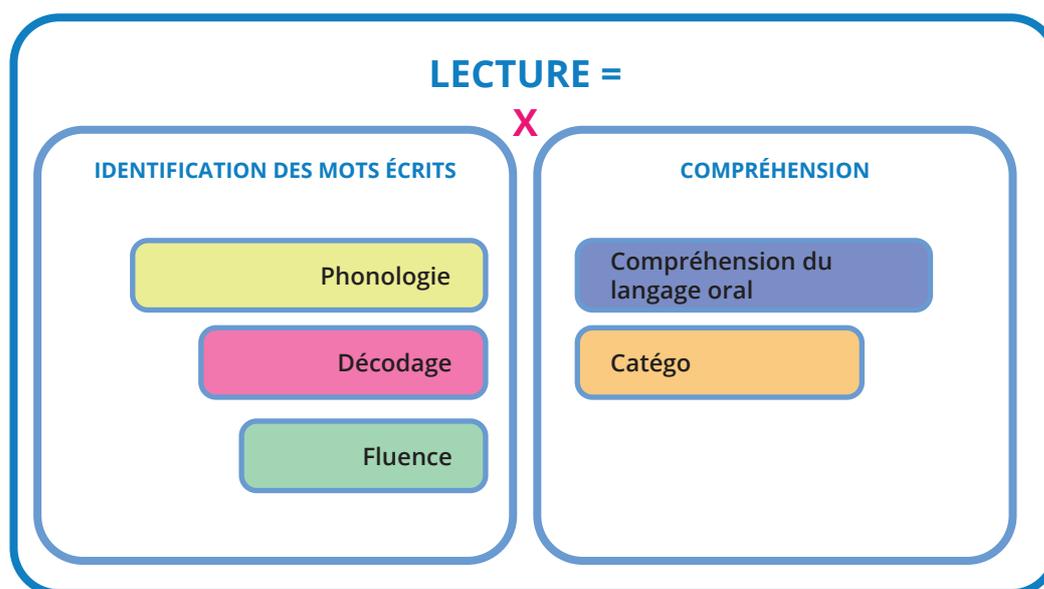
Le programme PARLER vise l'enseignement des **habiletés** considérées comme de **bons prédicteurs de l'apprentissage** de la lecture afin de favoriser leur développement conjoint : un premier ensemble d'habiletés vise l'identification de mots écrits et un second ensemble concerne la compréhension.

La composante « **identification des mots écrits** » est travaillée via trois habiletés : la **phonologie**, le **décodage** et la **fluence**.

La composante « **compréhension** » est développée au travers de deux habiletés : la **compréhension** et la **catégorisation**.

Dans le programme PARLER, chaque habileté est enseignée et travaillée régulièrement en ateliers avec les élèves. Des ateliers de lectures modelées, guidées et autonomes ont été développés en complément du programme français afin d'aider les enfants à combiner les habiletés de ces deux grandes composantes de la lecture dans des tâches authentiques et significatives.

Dans cette partie, nous décrirons brièvement chacun de ces ateliers et leurs fondements.



*Présentation des ateliers selon le modèle de la lecture*

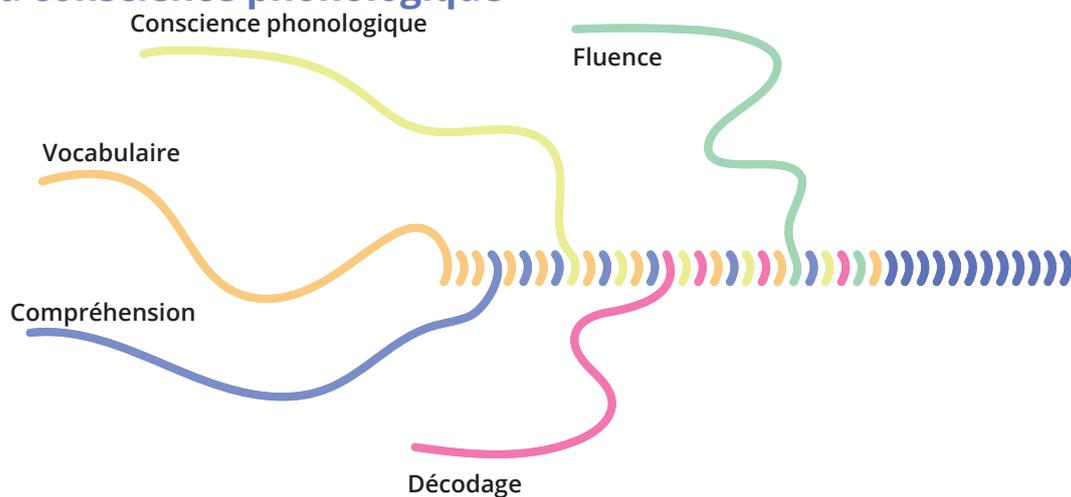
## Enseigner les 5 piliers de la lecture en ateliers

La recherche sur l'enseignement efficace dans les classes (*National Reading Panel, 2000*) a permis de mettre en évidence cinq dimensions de l'enseignement de la lecture, appelées les cinq piliers : le vocabulaire, la compréhension du langage oral, la conscience phonologique, le décodage et la fluence.

Les ateliers du programme PARLER se fondent sur ces piliers. Travaillés séparément et conjointement, ces derniers s'entremêlent pour tisser le fil de la lecture experte.



### La conscience phonologique



*Modélisation inspirée du modèle de la lecture de Scarborough (2001, cité par Giasson, 2011).*

La conscience phonologique est la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage, telles que la syllabe ou le phonème. La conscience syllabique comme la conscience phonémique font donc partie de ce qu'on appelle la conscience phonologique.

La conscience syllabique est l'habileté à percevoir, découper et manipuler les syllabes orales (deux syllabes pour le mot chaussures : « cho-sure ») tandis que la conscience phonémique est l'habileté à percevoir, découper et manipuler les phonèmes (cinq phonèmes pour le même mot : « ch-o-s-u-r »)

Cette dernière est une condition essentielle de l'apprentissage du décodage.

Ces habiletés s'exercent à l'oral avant l'apprentissage formel de la lecture.

### Quels enjeux pour la lecture ?

Ces habiletés constituent des prédicteurs puissants de la maîtrise des compétences de lecture et d'écriture. De fait, la prise de conscience d'unités phonologiques (sonores) comme la syllabe et le phonème, ainsi que leur traitement explicite, et l'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques sont essentiels à l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

## Comment l'enseigner ?

Selon la recherche du National Institute for Literacy (2000), les activités qui aident à développer efficacement la conscience phonologique sont :

- la segmentation de mots en syllabes ou en phonèmes :

**ba/teau**

**b/a/t/o** (alphabet phonétique international)

- la fusion de syllabes ou phonèmes pour former des mots ou pseudo-mots :

**voi + ture = voiture**

**t + a = ta** (alphabet phonétique international)

- la suppression de syllabes ou phonèmes dans un mot :

**lapin - la = pin**

**lapin - pin = la**

**la - a = l**

## Que prévoit le programme PARLER ?

Les ateliers de phonologie en M3, P1 (et P2 si nécessaire) sont conçus de manière à fournir un entraînement de la conscience phonologique par le biais de tâches diverses. En M3, les élèves seront amenés à découper le langage en unités de plus en plus petites : d'abord en mots, ensuite en syllabes et enfin en phonèmes via des tâches de segmentation, de fusion et de suppression. En P1, et en P2 pour ceux qui en auraient encore besoin, après des activités de révision de la conscience syllabique, les séances sont ciblées sur la découverte et l'approfondissement du concept de phonème et son lien avec les correspondances grapho-phonétiques.

Ainsi, ces ateliers de phonologie prévoient un entraînement de la conscience phonologique de la M3 à la P2 mais aussi un travail sur la conscience phonémique autant que sur la conscience syllabique dès la maternelle. En effet, ces pratiques ne sont actuellement pas très répandues en FW-B.



## Le décodage

Le décodage renvoie à la découverte du principe alphabétique : chaque unité phonologique à l'oral correspond à une unité graphique à l'écrit (Giasson, 2011). De fait, dès la maternelle, l'enfant prend conscience des correspondances entre un son et une ou plusieurs lettres écrites, mais c'est en P1 qu'il apprendra progressivement à mettre ce principe en application.

## Quels enjeux pour la lecture ?

Le décodage est l'enseignement des correspondances grapho-phonémiques. Il permet à l'enfant d'identifier des mots écrits, notamment ceux qu'il n'a encore jamais rencontrés.

## Comment l'enseigner ?

Selon la recherche du National Institute for Literacy (2001), le décodage doit faire l'objet d'un enseignement explicite et systématique de chaque correspondance graphème-phonème. Cet enseignement doit également prévoir une quantité importante d'apprentissage pour l'élève.

Cet enseignement systématique et explicite améliore significativement la compréhension en lecture et est efficace pour les enfants de tous les milieux socio-économiques. Il est particulièrement bénéfique pour les élèves en difficulté. Par ailleurs, il sera d'autant plus efficace s'il commence en maternelle ou en première primaire.

### **Que prévoit le programme PARLER ?**

Les ateliers « décodage » en P1 et P2 sont des ateliers complémentaires aux méthodes et manuels d'apprentissage utilisés dans les classes en FW-B, en accord avec les demandes ou préconisations de chaque réseau d'enseignement. Ces ateliers « décodage » proposent un renforcement des habiletés phonologiques, particulièrement pour les élèves en difficulté en leur octroyant un temps supplémentaire de travail.

### **La fluence**

La fluence est l'habileté à lire de manière fluide en contexte. Elle nécessite précision, rapidité et expressivité (NICHHD, 2000). Le terme « expressivité » inclut la prosodie qui renvoie à « l'intonation ou à l'expression qui permet de donner un ton naturel à la lecture » (Giasson, 2011, p. 217).

Bien qu'elle soit plus perceptible en lecture orale, la fluence concerne également la lecture silencieuse. À la fin du primaire, contrairement aux lecteurs débutants dont la vitesse de lecture est égale oralement comme silencieusement, les élèves lisent plus vite en silence qu'à voix haute (Giasson, 2011).

La fluence se développe avec l'autonomisation des processus de reconnaissance de mots.

### **Quels enjeux pour la lecture ?**

La maîtrise de la fluence est essentielle car elle permet au lecteur d'accéder à la compréhension du texte qu'il lit dans la mesure où il n'a plus à porter attention à la reconnaissance des mots, celle-ci étant automatisée.

### **Comment l'enseigner ?**

La fluence est un résultat, elle ne s'enseigne pas à proprement parler mais peut être entraînée au travers d'activités qui favorisent son développement.

Selon la recherche du National Institute for Literacy (2000), la lecture orale répétée améliore la fluidité de la lecture.

Lors de ces temps d'enseignement, l'enseignant donne un feedback au lecteur par rapport à l'atteinte d'un objectif de lecture tel que la vitesse ou l'expressivité.

La lecture répétée permet, quant à elle, l'automatisation de la reconnaissance des mots.

### **Que prévoit le programme PARLER ?**

Les ateliers « fluence » en P1 et P2 offrent un cadre déterminé, une progression réfléchie et des outils intéressants pour mesurer les progrès des élèves. Ils proposent des temps d'entraînement en petits groupes afin d'améliorer la fluence de lecture de chaque élève pour un même texte. Les ateliers sont également l'occasion de revoir les règles de décodage ou d'intonation que les élèves ne maîtriseraient pas encore complètement.

Certes, les différentes habiletés mentionnées ci-dessus doivent être travaillées de manière décrochée dans des séances d'entraînement mais c'est leur mobilisation conjointe qui

assure une lecture experte. Cette mobilisation conjointe s'exerce au sein de trois types d'ateliers de lecture : la lecture modelée, la lecture guidée et la lecture autonome.

## Le vocabulaire

Le vocabulaire inclut à la fois les mots dont on connaît la signification dans le langage oral et ceux qu'on peut reconnaître et comprendre à l'écrit. Il se définit par son étendue (le nombre de mots qui ont une signification pour l'enfant) et par sa profondeur (les sens multiples d'un mot et la facilité avec laquelle l'enfant y accède) (Giasson, 2011). La catégorisation est un élément essentiel à la construction et au développement du lexique mental. En effet, la maîtrise contrôlée et flexible de ce processus cognitif est déterminante dans la réussite scolaire, car il est impliqué dans un grand nombre de tâches. De manière générale, la catégorisation est le processus cognitif qui consiste à regrouper des « objets » (événements, personnes, choses...) dans des ensembles étiquetés. Cette étiquette est le nom de la catégorie.

### Quels enjeux pour la lecture ?

Plus l'enfant possède un vocabulaire étendu et le connaît en profondeur, plus il a de chances d'accéder à la compréhension des textes. Par ailleurs, le vocabulaire oral est important lorsque l'enfant apprend à identifier les mots. Ces mots doivent être connus oralement par l'enfant pour qu'il puisse les identifier à l'écrit.

### Comment enseigner le vocabulaire ?

Selon la recherche du National Institute for Literacy (2000), la plus grande partie du vocabulaire se développe de façon indirecte dans l'expérience quotidienne, c'est-à-dire dans les conversations, les lectures autonomes, modelées ou guidées par l'adulte. Une autre partie du vocabulaire, non négligeable par ailleurs, doit être enseignée explicitement. Il peut s'agir de l'enseignement spécifique des mots ou des stratégies de compréhension de ces mots. Cet enseignement explicite peut s'accompagner d'un enseignement des stratégies de catégorisation qui aideront l'élève à accéder à davantage de flexibilité dans son lexique mental.

### Que prévoit le programme PARLER ?

En M3, les ateliers « Catégo » du programme PARLER proposent un travail du lexique au départ de cartes mobiles dans le but de travailler les habiletés de catégorisation (par exemple, la pomme est un fruit) et les habiletés d'association lexicale des élèves (par exemple, la pomme va bien avec la poire parce que ce sont des fruits). Grâce à ses cartes mobiles, Catégo présente un double intérêt : il permet d'une part aux enfants de manipuler et de réellement construire les catégories et, d'autre part, il assure la construction de catégories selon des principes multiples. Par conséquent, lors de ce type d'atelier, le découpage du monde n'est pas unique et figé (Cèbe, Paour & Goigoux, 2002) : un concept ne se range pas dans une seule et unique catégorie, mais bien dans plusieurs. Les catégories sont donc flexibles.

La catégorisation est un levier pour l'apprentissage du vocabulaire.

Bien plus que l'élargissement du bagage lexical, ce sont les démarches mentales dont l'enfant se dote lors des ateliers qui font la richesse de l'outil. En effet, les démarches de catégorisation et d'association permettront aux enfants de mieux conceptualiser par la suite et de mieux élaborer le sens de ce qu'ils lisent.

La catégorisation est un levier pour l'apprentissage du vocabulaire.

## La compréhension du langage oral

Comprendre un discours oral, c'est « s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure » (Giasson, 2011).

## Quels enjeux pour la lecture ?

La compréhension est le but de la lecture. Durant sa lecture, le bon lecteur a une intention et pense activement. Sans nécessairement s'en rendre compte, il mobilise et coordonne des stratégies de construction du sens. Ainsi, la compréhension est une habileté qui doit être travaillée avant, se poursuivre pendant et après l'entrée dans le monde de l'écrit.

## Comment l'enseigner ?

Selon la recherche du National Institute for Literacy (2011 ; Shanahan et al., 2010), l'enseignement explicite des stratégies de compréhension améliore la compréhension du discours, qu'il soit oral ou écrit.

D'après Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), l'enseignement explicite de ces stratégies comprend trois étapes :

1. Le **modelage** qui donne à voir les démarches cognitives d'un lecteur expert ;
2. La **pratique guidée** qui réduit graduellement l'aide apportée aux élèves dans l'utilisation des démarches cognitives enseignées ;
3. La **pratique autonome** qui fournit des occasions de mobilisation individuelle pour permettre à l'enseignant d'évaluer si l'élève est capable de mobiliser seul les démarches cognitives enseignées.

Dans le programme « PARLER pour apprendre à lire », la compréhension du langage oral est travaillée à travers l'enseignement explicite de stratégies expertes, essentielles à la bonne compréhension (orale ou écrite) d'un texte : surveiller et contrôler sa compréhension, chercher dans ses connaissances, faire des inférences, résumer...

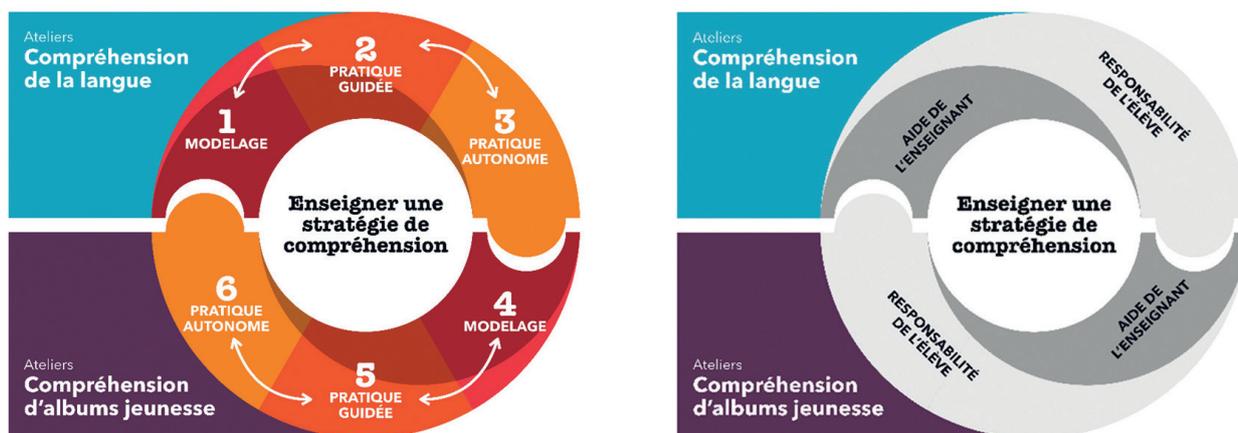
Chaque stratégie de compréhension de l'oral est enseignée aux élèves lors de deux types d'ateliers complémentaires :

- Les ateliers **Compréhension de la langue** permettent d'entraîner isolément chacune des stratégies de manière décontextualisée, c'est-à-dire en dehors du contexte de lecture dans lequel elles sont habituellement mobilisées.
- Les ateliers **Compréhension d'albums jeunesse** permettent aux apprentis lecteurs de mobiliser ou de réinvestir une ou plusieurs stratégies dans des contextes de lecture authentiques.

Quel que soit le type d'ateliers, il est recommandé de passer par trois étapes :

- le modelage : un temps où l'enseignant montre aux élèves comment il/elle mobilise une stratégie ;
- la pratique guidée : un temps où l'enseignant aide les élèves à mobiliser cette stratégie ;
- la pratique autonome : un temps où l'enseignant observe comment les élèves mobilisent cette stratégie.

Ainsi, enseigner/apprendre une stratégie de compréhension requiert 6 étapes, comme le montre le schéma :



Ces six étapes permettent de diminuer graduellement l'aide apportée par l'enseignant. En fonction des besoins des élèves, l'enseignant consacra plus ou moins de temps à chacune des étapes.

Soulignons que des retours en arrière sont possibles si cela s'avère nécessaire pour les élèves.

Deux possibilités s'offrent à l'enseignant :

- travailler d'abord les stratégies de manière décontextualisée avant de les réinvestir dans des activités authentiques de lecture d'albums jeunesse;
- entrer par la « complexité » et proposer d'abord des activités authentiques de lecture pour en dégager une stratégie qui sera ensuite entraînée de manière décontextualisée.

### Que prévoit le programme PARLER ?

Les ateliers de compréhension du langage oral en M3, P1 et P2 visent l'enseignement explicite d'habiletés de haut niveau, essentielles à la bonne compréhension (écrite ou orale) d'un texte, telles que les habiletés d'inférence, de contrôle de la compréhension, de construction de récit. Par exemple, pour introduire le contrôle de la compréhension, les élèves de maternelle sont amenés à trouver et à corriger l'information non cohérente contenue dans un énoncé oral en lien avec une situation illustrée dans un dessin.

Actuellement, l'enseignement explicite de la compréhension du langage oral est peu fréquent dans les écoles de la FW-B. En effet, la compréhension est souvent travaillée de manière informelle, implicite, via des activités de lectures d'albums jeunesse donnant lieu à des discussions avec les élèves. Ces activités sont axées sur l'élaboration collective du sens et la mise en lien avec le vécu des enfants. Souvent, l'accent est davantage mis sur l'engagement et le développement du plaisir de lire que sur le développement d'habiletés cognitives. C'est très important mais ce n'est malheureusement pas suffisant. Lorsqu'elles sont organisées en groupe-classe, ces activités bénéficient par ailleurs davantage aux meilleurs lecteurs.

**Le développement du plaisir de lire est un objectif incontournable mais pas suffisant !**

# Pourquoi PARLER ?

## Parce qu'il se fonde sur des données probantes en sciences de l'éducation

En éducation, l'utilisation des données probantes signifie que les chercheurs puisent dans les résultats issus de la recherche pour découvrir et expérimenter de nouvelles pratiques ou interventions à adapter en classe en fonction des besoins des élèves. Une donnée probante est donc une donnée qui est probablement vraie, étant donné l'état des connaissances à ce moment-là : elles ne sont donc pas des preuves en tant que telles.

Dans ce contexte, le programme PARLER n'a ni la prétention d'avoir inventé des activités totalement innovantes, ni celle de résoudre les problèmes de tous les élèves de manière miraculeuse. Sa plus-value se situe dans la combinaison efficace d'un nombre important de recommandations de la recherche et leur concrétisation au sein de manuels « clés sur porte ». Le programme a été initié il y a quelques années par Michel Zorman<sup>2</sup> dans le but de prévenir les difficultés scolaires des enfants des écoles recevant des publics en difficulté.

## Parce qu'il est complémentaire à des pratiques enseignantes

Les ateliers du programme PARLER ne doivent pas éclipser l'importance des pratiques d'enseignement de la lecture telles que les rallyes de lecture, la lecture offerte, les cercles de lecture... Celles-ci sont tout autant importantes !

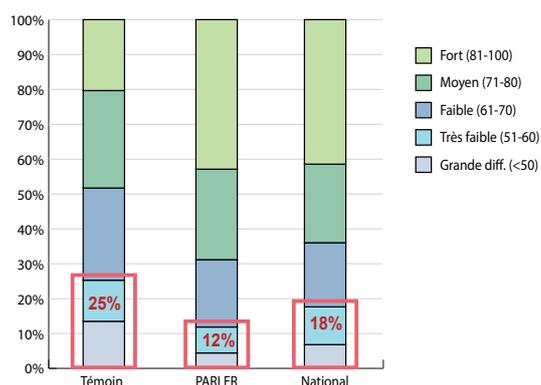
Par ailleurs, quel que soit le niveau scolaire des élèves, il est primordial de continuer à leur proposer des activités d'écriture telles que la dictée à l'adulte, l'écriture inventée, les premières productions écrites, etc.

## Parce qu'il a un effet sur les élèves



### Recherche initiale en France

Zorman et son équipe ont mené une recherche de 2005 à 2008 dans la région de Grenoble. Deux groupes d'enfants ont été formés : un groupe d'élèves qui suivaient le programme PARLER et un groupe d'élèves qui ne le suivaient pas. Alors qu'en début de M3, les enfants des deux groupes avaient des résultats similaires en moyenne, les chercheurs ont mis en évidence de grandes différences entre les deux groupes lorsque les élèves achevaient leur P2. En effet, les résultats des élèves du groupe ayant bénéficié pendant trois ans du programme PARLER dépassaient largement ceux des élèves n'ayant pas suivi le programme. Dans cette recherche, ce programme a donc fait ses preuves en termes d'efficacité.



Pourcentages d'élèves forts, moyens, faibles, très faibles ou en grande difficulté selon le groupe

<sup>2</sup> Michel Zorman, décédé brutalement en mars 2012, est à l'origine des programmes PARLER et PARLER BAMBIN, menés depuis 2004 dans les écoles et les crèches de l'agglomération grenobloise. Il était un spécialiste des troubles cognitifs de l'enfant. Médecin de santé publique, conseiller technique du Recteur de l'académie de Grenoble, directeur du Centre de santé inter-universitaire de Grenoble, consultant pour les troubles du langage au CHU de Grenoble et chercheur associé auprès du laboratoire Cogni-sciences de l'IUFM de Grenoble, il a conçu de nombreux ouvrages, tests et outils pédagogiques pour favoriser l'acquisition du langage dès le plus jeune âge. Il a été fait chevalier de l'ordre de la Légion d'honneur en janvier 2012.

Mais a-t-il contribué à réduire les écarts ? En d'autres termes, le programme a-t-il fait également ses preuves en termes d'équité ? Les résultats obtenus permettent de le penser : le programme a permis de réduire le nombre d'élèves en difficulté sans pour autant réduire la proportion d'élèves forts.



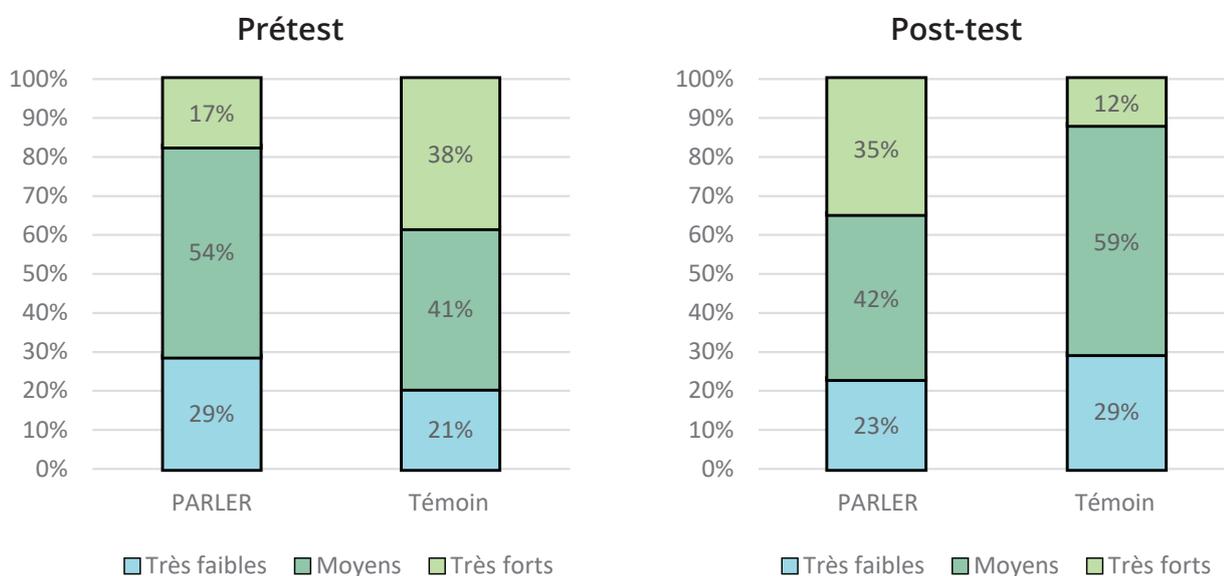
## Recherche en Fédération Wallonie-Bruxelles

Dès 2016, une expérience-pilote a été mise sur pied en FW-B afin d'adapter le dispositif PARLER aux spécificités de notre système éducatif belge francophone et d'évaluer s'il produit les mêmes effets bénéfiques qu'en France. La recherche s'est déroulée en 4 étapes :

1. Former deux groupes d'élèves ;
2. Vérifier que les élèves sont comparables en les testant en P1 ;
3. Proposer le programme PARLER uniquement aux élèves du groupe témoin ;
4. Comparer les résultats des élèves des deux groupes en les testant en P3.

Alors que les élèves présentaient les mêmes compétences en 3<sup>e</sup> maternelle, les résultats en 3<sup>e</sup> primaire indiquent que les élèves du groupe PARLER sont en moyenne plus compétents que les élèves du groupe de contrôle. Les élèves du groupe PARLER ont davantage progressé que les élèves du groupe de contrôle dans trois domaines : la conscience phonologique, la compréhension et la catégorisation. Le programme s'est donc révélé efficace.

Par ailleurs, le programme PARLER s'est montré équitable : il a tiré tous les élèves du groupe témoin vers le haut tandis que les élèves du groupe de contrôle, en particulier les élèves en difficulté, ont eu tendance à stagner. Ainsi, grâce à la différenciation du nombre de séances, les élèves en difficulté n'ont pas été laissés pour compte par le programme !



*Comparaison du niveau de lecture des élèves dans les deux groupes*

# Principes organisateurs

De manière concrète, les ateliers du programme PARLER s'inscrivent dans une progression structurée de la 3<sup>e</sup> maternelle à la 2<sup>e</sup> primaire.

Comme pour tout entraînement, la fréquence et la régularité des séances sont des facteurs déterminants pour la réussite des apprentissages, particulièrement pour les élèves dont les acquis sont les plus fragiles.

Dans cette partie, nous décrivons les cinq principes qui régissent l'organisation des ateliers PARLER :



Travailler en petits groupes homogènes ;



Organiser des séances régulières ;



Mener des séances courtes et intensives ;



Proposer un apprentissage structuré ;



Différencier les parcours selon les besoins.

## Travailler en petits groupes homogènes

Le travail en petits groupes homogènes permet de multiplier les interactions, favorise la concentration et la prise de parole des élèves. L'enseignant a une bonne visibilité des réussites, des obstacles et des stratégies de chacun.



À l'aide d'une rapide évaluation avant le début de l'entraînement (test diagnostique), l'enseignant constitue des groupes homogènes de quatre à six élèves en veillant à réduire les effectifs des groupes ayant les besoins les plus importants. La composition des groupes pourra évoluer au fur et à mesure de l'entraînement pour répondre aux besoins de chacun.



## Les interventions en groupes de besoin

(Hall & Burns, 2018 ; Torres, 2016 ; Wanzek et al., 2016).

Afin d'utiliser le plus efficacement possible le temps d'interaction avec l'enseignant, certaines recherches ont montré l'intérêt de former des groupes de besoin. Les groupes de besoin sont des groupes constitués d'élèves qui, dans un contexte bien défini, ont les mêmes difficultés et les mêmes besoins en termes d'apprentissage (Hall & Burns, 2018 ; Higgins et al., 2016). Le recours à ce type de regroupement est bénéfique tant pour les élèves avancés que pour les élèves en difficulté, à condition toutefois qu'il soit ciblé (sur une ou plusieurs habiletés spécifiques), occasionnel (maximum quatre périodes par semaine) et que la formation de ces groupes homogènes dans une classe hétérogène reste flexible (la constitution des groupes respecte l'évolution des élèves) !

## Organiser des séances régulières

L'enseignant organise une ou plusieurs séances par semaine et par habileté pour créer un rituel motivant qui met les élèves en confiance : ils savent ce qu'ils vont faire, avec qui, à quel endroit et sont capables de se mettre rapidement au travail. Ils peuvent donc directement entrer dans la tâche en mobilisant l'attention nécessaire à sa réalisation.



L'attention est l'une des portes d'entrée vers l'apprentissage (Dehaene, 2013). Il est important que l'apprenant soit réceptif, que son état d'éveil soit suffisant. Par ailleurs, l'enseignant doit orienter cette attention vers les éléments essentiels de manière à éviter la surcharge cognitive.

## Mener des séances courtes et intensives

Au cours de l'entraînement, les difficultés introduites dans les séances nécessitent de la part des élèves un gros effort d'attention pour réussir. Tout doit être mis en œuvre pour leur permettre de se concentrer.



Ainsi, l'enseignant organise des séances ne dépassant pas 30 minutes. Si l'attention diminue après 15 minutes, il y met un terme. Il prépare le matériel à l'avance, installe les élèves dans une posture favorisant l'écoute et l'attention et alterne temps de réflexion et temps de parole. Il ménage des pauses si l'attention se relâche.

Les neurosciences ont des implications évidentes dans le domaine de l'éducation. Selon Stanislas Dehaene (2013), l'intensité et la durée de l'entraînement ont une influence déterminante sur l'efficacité des apprentissages. La concentration des séances favorise l'acquisition des compétences et l'automatisation des procédures.

## Proposer un apprentissage structuré



L'entraînement repose sur une démarche structurée qui permet un apprentissage progressif. La programmation rigoureuse permet de travailler les mêmes compétences plusieurs fois et de façon différente.

Ainsi, l'enseignant structure chacune des séances en trois étapes :

1. procéder systématiquement à un rappel de ce qui a été fait lors de la séance précédente ;
2. mener l'activité principale ;
3. clôturer chaque séance : revenir sur le travail effectué et les apprentissages réalisés.

Cela permet aux élèves d'avoir des points de repère et d'entrer directement dans la tâche proposée.

Ces trois étapes seront approfondies plus loin dans ce guide dans la partie « une séance en un clin d'œil ».

La recherche scientifique recommande de recourir à un enseignement explicite et structuré des stratégies en jeu dans la lecture, car c'est un moyen très efficace de prévenir un grand nombre de difficultés relatives à cet apprentissage (*Bissonnette et al., 2015*).

Le programme PARLER s'appuie sur certains principes de l'enseignement explicite et propose des outils qui aident l'enseignant en ce sens (*Bianco, 2011*) :

- réduire la complexité de la tâche dans l'approche initiale d'une notion telle que le décodage. Pour cela, il importe d'énoncer clairement l'objectif de la leçon et de segmenter les deux composantes en sous-habiletés et l'activité en sous-tâches accessibles à l'élève débutant ;
- guider l'activité de l'élève en fournissant l'aide (l'échafaudage) nécessaire. Pour cela, l'enseignant rend visibles les stratégies et mécanismes à utiliser pour comprendre le langage oral ;
- fournir des corrections et feedbacks systématiques et motiver la participation active de l'élève en suscitant des échanges et en encourageant les élèves à prendre progressivement en charge l'activité ;
- proposer une pratique régulière et intensive des habiletés enseignées.

L'enseignement explicite doit être appliqué tant aux habiletés liées à l'identification des mots écrits qu'à celles relatives à la compréhension (*Goigoux et al., 2015*).

## Différencier les parcours selon les besoins



Au cours des séances, les groupes progressent à des rythmes très différents. Pour certains groupes, les apprentissages sont rapides et durables, pour d'autres, ils restent longtemps fragiles.

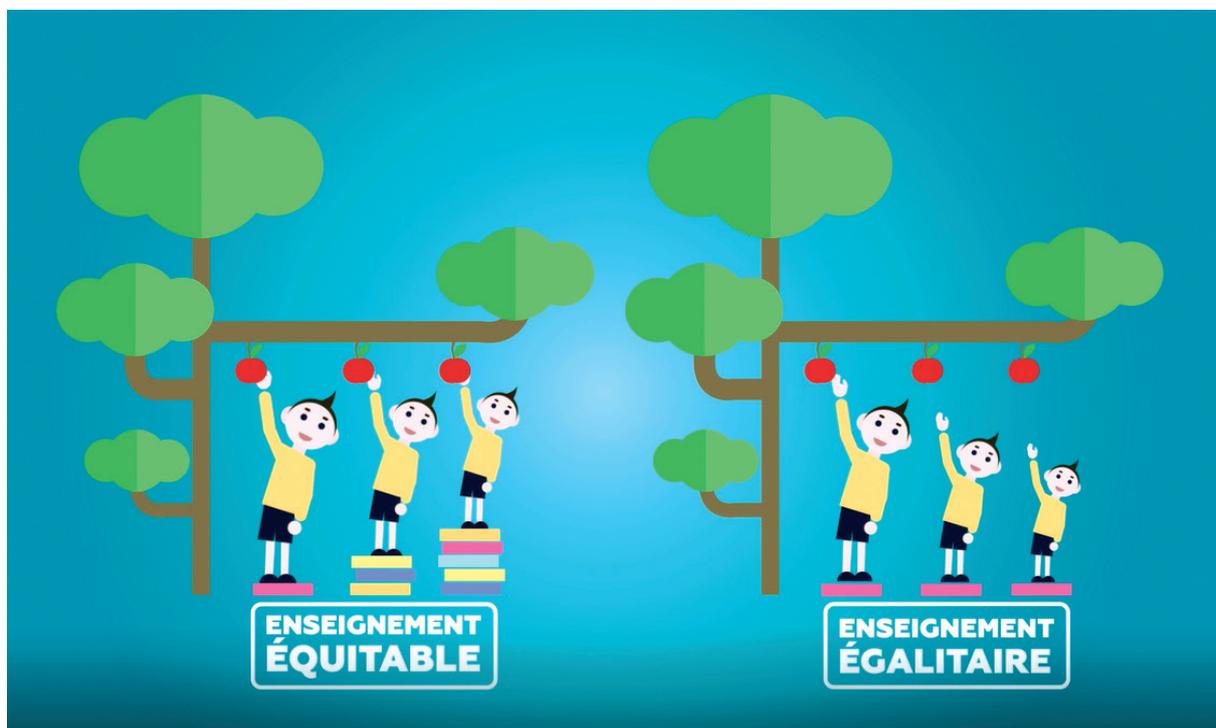
Il convient donc d'adapter la programmation au rythme des acquisitions. Ainsi, les élèves bénéficieront d'un nombre différent de séances en fonction de leurs besoins réels : pour atteindre le même objectif, les élèves en difficulté pourront bénéficier de deux fois plus de temps si nécessaire. Les groupes sont bien évidemment appelés à être modifiés au fur et à mesure de l'année afin d'offrir le parcours d'apprentissage le plus adapté aux besoins de chaque élève.

### Un programme compensatoire pour un enseignement équitable

Pour atteindre un objectif d'apprentissage :

- soit on donne la même chose à tous les élèves (enseignement égalitaire) ;
- soit on différencie l'enseignement afin de donner aux élèves ce dont ils ont besoin (enseignement équitable). Cette deuxième conception s'appuie sur le postulat de pédagogie de la maîtrise défendu par Benjamin Bloom (1976, p. 15) qui postule que « la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat, si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés [...] et si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise ».

Pour arriver au même objectif que les élèves avancés, les élèves faibles ont besoin de davantage de temps et de soutien de leur enseignant.



# Organisation des séances

Cette section propose des conseils organisationnels permettant l'application concrète des principes organisateurs précédemment présentés, l'organisation générale des ateliers au cours des trois années du cycle 2 ainsi que la répartition des habiletés sur une année.

## Conseils organisationnels

Pour progresser, chaque élève doit bénéficier de séances fréquentes et régulières en petits groupes homogènes, dans chacune des compétences adaptées à son âge et à ses capacités. Chaque élève doit pouvoir avancer à son rythme et bénéficier d'autant de séances que nécessaire en fonction de ses besoins. Les séances devraient se dérouler dans un environnement sécurisant : créneau horaire régulier, adulte connu et lieu adapté.

Le travail d'équipe au sein de l'école est possible pour optimiser les moyens au profit du parcours des élèves mais il n'est pas indispensable.

Si des personnes-ressources interviennent dans le programme, mieux vaut prévoir des créneaux fixes dans chaque classe et faciliter l'intervention ponctuelle ou régulière de cet adulte supplémentaire. De même, une bonne gestion des groupes et des locaux est nécessaire, afin d'éviter la perte de temps et de concentration en limitant les déplacements des élèves au cours de la journée.

### Conseils organisationnels

- Travailler sur les créneaux horaires réguliers
- Enchaîner les apprentissages tout au long de l'année
- Optimiser les moyens (matériel, salles, personnes)
- Prendre des notes pour assurer le suivi des élèves

## Organisation générale pour le cycle 2

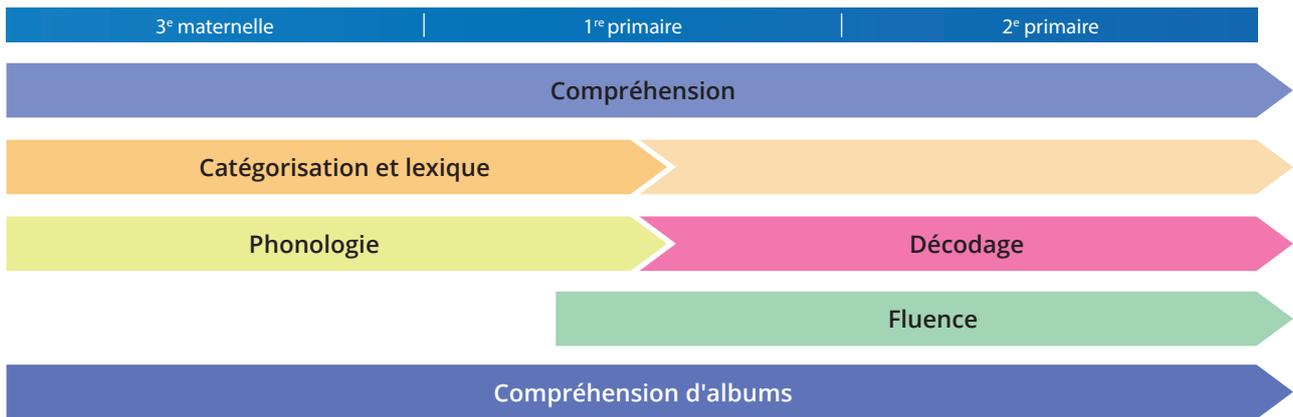
Le programme PARLER propose une progression structurée des apprentissages sur l'ensemble du cycle 2. Cette planification est susceptible d'être adaptée en fonction des besoins des élèves mais surtout de leur parcours lors de l'année précédente.

Les ateliers « catégorisation et lexique » ne sont pas travaillés sur l'ensemble du cycle 2 mais s'arrêtent en fin de P1. Ils peuvent toutefois continuer à être proposés aux élèves sous forme d'ateliers autonomes.

Lorsque les élèves maîtrisent suffisamment bien les habiletés de phonologie, ils passent à l'atelier « décodage » et peuvent, dès lors, commencer les ateliers de fluence.

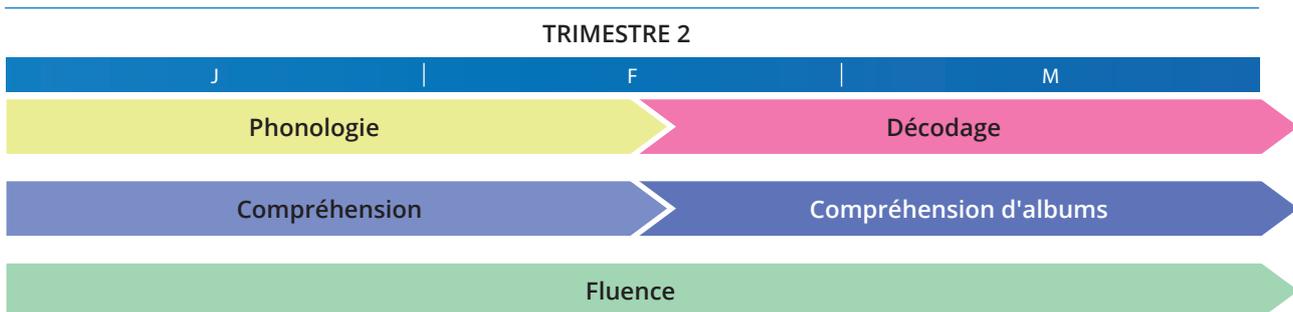
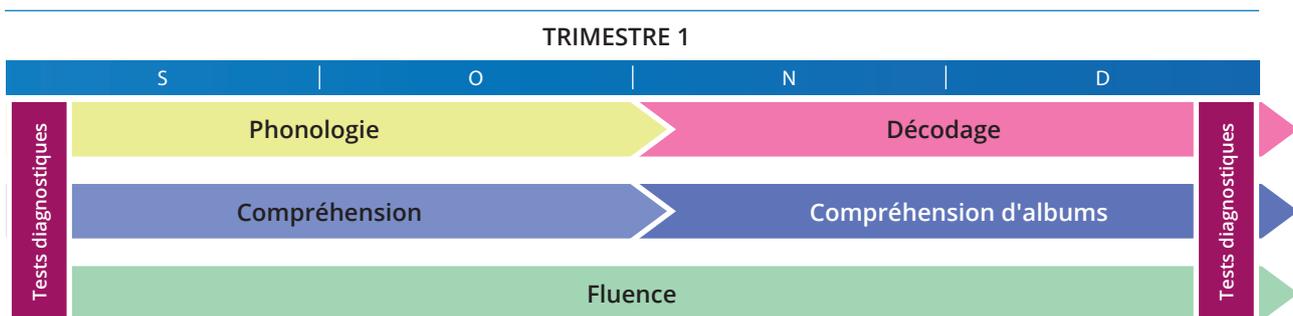
Les ateliers « compréhension » et « lecture partagée/guidée » sont proposés au cours des trois années du cycle 2 pour stimuler progressivement les stratégies de construction du sens qui sont au cœur de tout acte de lecture.

Progression des habiletés sur le cycle 2 (M3-P1-P2)

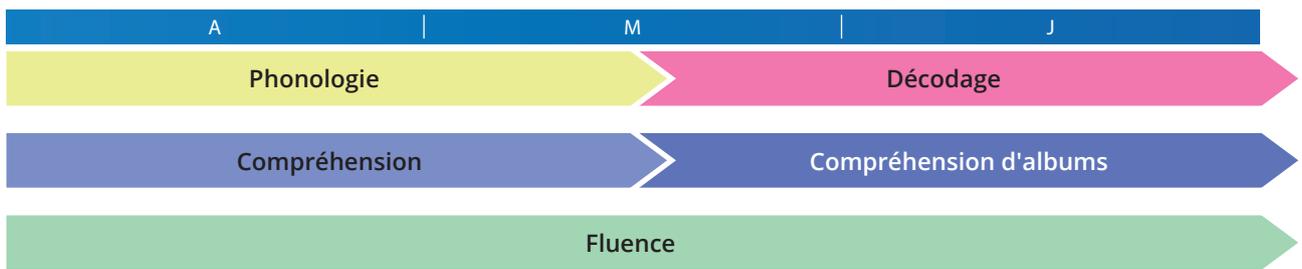


Voici un exemple de planification des habiletés sur les trois trimestres d'une année scolaire de P2.

Le premier trimestre s'étend du 15 septembre au 15 décembre, la première moitié du mois de septembre étant dédiée à la passation des tests diagnostiques du premier trimestre et la seconde moitié du mois de décembre étant quant à elle consacrée aux tests du deuxième trimestre.



### TRIMESTRE 3



L'organisation des séances au fil des semaines peut être pensée selon deux modalités.

- Soit de **manière simultanée** : vous proposez les habiletés en parallèle.  
Exemple : le lundi et le jeudi, vous travaillez Catégo ; le mardi et le vendredi, vous travaillez compréhension, et ainsi de suite.
- Soit de **manière successive** : vous travaillez les habiletés l'une après l'autre.  
Exemples : vous enchaînez toutes les séances de Catégo avant de passer aux séances de compréhension.



# Des gestes pédagogiques à mettre en œuvre

Les ateliers PARLER demandent tous de mettre en œuvre les mêmes gestes pédagogiques. Voici la synthèse de ces gestes pédagogiques. Dans les guides, chaque geste est expliqué et illustré par un dialogue qui n'est qu'un exemple montrant concrètement en quoi consiste ce geste et en quoi il est important.

## **Rendre explicites les objectifs**

Pour que tous les élèves apprennent, rien ne doit faire obstacle à la réussite des activités proposées. Les élèves doivent donc savoir précisément ce qu'ils apprennent, ce qu'ils ont à faire, pourquoi et comment ils doivent le faire.

Expliquer dans un langage clair et accessible les objectifs de la séance et toutes les compétences à mobiliser.

## **Donner la consigne**

Avant de donner la consigne, présenter le matériel qui sera utilisé lors de la séance. Si nécessaire, faire nommer par les élèves les images, faire observer les scènes, les plateaux de jeu.

Reprendre momentanément le matériel afin de recentrer l'attention des élèves, s'assurer que chacun écoute. Donner la consigne et, si besoin, la faire reformuler par un élève, donner un exemple ou commencer tous ensemble.

## **Animer les échanges**

Laisser aux élèves le temps de réfléchir et de prendre position. Les questionner les uns après les autres, sans se satisfaire d'une première réponse mais en sollicitant le reste du groupe pour favoriser le débat.

## **Solliciter les élèves**

Au cours de chaque séance, chaque élève doit être interrogé plusieurs fois et avoir le temps de répondre.

- Soit les élèves sont sollicités à tour de rôle sans ordre préétabli.
- Soit ils sont sollicités selon un ordre établi, ce qui leur permet de se préparer et de mobiliser leur attention. Dans ce cas, veiller à bien les faire reformuler ou réagir pour qu'ils soient attentifs aux propos des autres élèves.

Après chaque sollicitation individuelle, si nécessaire, solliciter le reste du groupe pour commenter, justifier ou valider.

Éviter les paroles distrayantes et garder un rythme soutenu pour faciliter la concentration et multiplier les sollicitations.

## **Questionner les élèves**

Aider les élèves à préciser leurs propositions en les questionnant et en reformulant fréquemment. Faire des retours fréquents au support (texte ou image) et solliciter le groupe pour construire progressivement une argumentation cohérente et complète.

Demander aux élèves de justifier leurs propos en s'appuyant sur des éléments explicites.

## **Reformuler les propositions**

À la fin de l'échange, reconstruire et reformuler toute l'argumentation (en utilisant des connecteurs) pour la soumettre au groupe et la valider collectivement avant de poursuivre.

## **Encourager et valoriser les réponses**

La réussite développe l'estime de soi et la motivation intrinsèque, indispensables aux apprentissages. L'élève doit travailler en confiance, oser donner une réponse et savoir qu'il n'y a aucun risque à se tromper.

Encourager les prises de parole et valoriser les essais, prendre en compte toutes les réponses, justes ou fausses, et les faire justifier/valider.

En cas d'erreur, expliquer puis faire recommencer.

Favoriser les reprises en chœur pour permettre aux élèves de réussir ensemble ce qu'ils ne sont pas encore capables de réussir seuls.

## **Rendre explicites les démarches cognitives**

Rendre explicites et transparentes les démarches cognitives mises en œuvre par les élèves pour réussir l'activité. Jouer le rôle de lecteur et expliquer aux élèves ce qui se passe dans notre tête.

Conclure la séance en expliquant quel est le processus appris, pourquoi, quand et comment il peut servir lors d'une activité de lecture.

## **Adapter l'aide en fonction des difficultés**

Lorsqu'un élève ne réussit pas, la difficulté n'est pas toujours directement liée à la compétence visée : méconnaissance du lexique, reconnaissance des dessins, manque de concentration... L'aide doit donc être individualisée.

Repérer l'élève qui se trouve en difficulté, observer ses stratégies et identifier les raisons de l'échec pour pouvoir lever les obstacles. Selon les cas, l'accompagner en décomposant la tâche, le faire répéter, le questionner pour lui faire préciser ses propos ou lui proposer une aide matérielle pour lui permettre de réussir progressivement l'activité.

## **Décomposer la tâche**

Tous les élèves doivent être interrogés sans préjuger de leur capacité à répondre. Si l'un d'eux ne réussit pas, ne pas lui donner la bonne réponse mais décomposer la tâche à réaliser jusqu'à ce qu'il la réussisse.

## Laisser le temps d'apprendre

La programmation des séances a été conçue pour répondre aux besoins des élèves qui demandent du temps pour se familiariser avec de nouvelles activités, tout ceci pour comprendre et repérer les processus en jeu, les acquérir et les automatiser.

Suivre la progression en laissant aux élèves le temps de comprendre l'activité, de s'exercer et de manipuler. Proposer les activités telles qu'elles ont été conçues sans les complexifier. Si nécessaire, prendre plus de temps et scinder la séance en deux parties, reprendre à l'identique certaines séances ou activités.

## Tisser le lien avec le quotidien

Les séances doivent être intégrées aux activités de langage et de compréhension menées dans la classe pour que les élèves puissent facilement transférer leurs acquisitions dans d'autres domaines ou d'autres contextes.

Faire systématiquement le lien entre les compétences de l'entraînement et les situations quotidiennes de langage et de lecture. Annoncer l'objectif en début de séance et dire concrètement à quoi cet apprentissage va servir en prenant des exemples dans la vie quotidienne. Réinvestir en classe, de façon explicite, le lexique travaillé et les procédures utilisées dans les autres ateliers.

## Montrer les progrès

L'enseignant doit garder une trace de la progression de chaque élève (notes personnelles). Mettre en évidence et communiquer régulièrement les progrès à chacun des élèves. Si possible, fournir une trace écrite de cette progression (via un carnet de communication). Toujours rester positif et les encourager.



# Matériel

Les petits guides d'entraînement des éditions de la Cigale permettent de mettre en œuvre un enseignement explicite, structuré et individualisé de l'ensemble des habiletés langagières nécessaires à un apprentissage réussi de la lecture dans des situations ordinaires de classe.

Ils fournissent aux équipes des outils et des modalités didactiques précis pour répondre aux besoins dans la continuité des cycles d'apprentissage grâce à des séquences d'activités progressives et ciblées en petits groupes homogènes qui favorisent la participation et la production de tous les élèves.

Leur vocation est de centrer l'attention des élèves, dès leur plus jeune âge, sur les dimensions sémantiques, syntaxiques et sonores de la langue, sur ses relations avec le code alphabétique et de rendre visibles à l'oral les propriétés du langage écrit que la conversation quotidienne ne permet pas d'appréhender.

## Matériel 3<sup>e</sup> maternelle

	Éditions « La Cigale » <a href="https://www.editions-cigale.com/">https://www.editions-cigale.com/</a>	Éditions « Hatier » <a href="https://www.editions-hatier.fr">https://www.editions-hatier.fr</a>	Outils FW-B (gratuits) <a href="https://parlerbelgique.uliege.be/">https://parlerbelgique.uliege.be/</a>
Les guides de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guide Compréhension du langage oral M3</li> <li>• Guide Phonologie M3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guide de l'enseignant Catégo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guide Compréhension d'albums jeunesse</li> </ul>
Les fichiers élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichier Compréhension du langage oral M3</li> <li>• Fichier Phonologie M3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagier Catégo</li> </ul>	
Les tests diagnostiques gratuits	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test Compréhension MS ou M3 (à choisir en fonction du public)</li> <li>• Test Vocabulaire MS ou M3 (à choisir en fonction du public)</li> <li>• Test Phonologie M3</li> </ul>		

## Matériel 1<sup>re</sup> primaire

	Éditions « La Cigale » <a href="https://www.editions-cigale.com/">https://www.editions-cigale.com/</a>	Éditions « Hatier » <a href="https://www.editions-hatier.fr">https://www.editions-hatier.fr</a>	Outils FW-B (gratuits) <a href="https://parlerbelgique.uliege.be/">https://parlerbelgique.uliege.be/</a>
Les guides de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guide Compréhension du langage oral P1</li> <li>• Guide Phonologie P1</li> <li>• Guide Fluence P1-P2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guide de l'enseignant Catégo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guide Compréhension d'albums jeunesse</li> </ul>
Les fichiers élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichier Compréhension du langage oral P1</li> <li>• Fichier Phonologie P1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagier Catégo</li> </ul>	
Les tests diagnostiques gratuits	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test Compréhension M3 ou P1 (à choisir en fonction du public)</li> <li>• Test Phonologie M3 ou P1 (à choisir en fonction du public)</li> <li>• Test Fluence</li> </ul>		

## Matériel 2<sup>e</sup> primaire

	Éditions « La Cigale » <a href="https://www.editions-cigale.com/">https://www.editions-cigale.com/</a>	Éditions « Hatier » <a href="https://www.editions-hatier.fr">https://www.editions-hatier.fr</a>	Outils FW-B (gratuits) <a href="https://parlerbelgique.uliege.be/">https://parlerbelgique.uliege.be/</a>
Les guides de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guide Compréhension du langage oral P1</li> <li>• Guide Phonologie P1</li> <li>• Guide Fluence P1-P2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guide de l'enseignant Catégo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guide Compréhension d'albums jeunesse</li> </ul>
Les fichiers élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichier Compréhension du langage oral P1</li> <li>• Fichier Phonologie P1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagier Catégo</li> </ul>	
Les tests diagnostiques gratuits	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test Compréhension M3 ou P1 (à choisir en fonction du public)</li> <li>• Test Phonologie M3 ou P1 (à choisir en fonction du public)</li> <li>• Test Fluence</li> </ul>		

# Une plateforme de vidéoformation conçue pour répondre à vos besoins

## Contenus de la plateforme

Une plateforme de formation en ligne destinée à vous aider à mettre en œuvre le Programme P.A.R.L.E.R. dans votre classe a été conçue par l'équipe ADPE de l'Université de Liège, en collaboration avec plusieurs enseignants. Ce dispositif de formation a été spécifiquement conçu pour répondre à vos besoins professionnels.

Sur cette plateforme, vous retrouverez des capsules vidéo expliquant les fondements théoriques du programme et montrant des activités menées au cycle 5-8 ainsi que des témoignages d'enseignants ayant testé le programme. Vous pourrez également télécharger des outils (semainiers, fichiers de suivi des élèves, etc.) utiles à la mise en place de ce projet, habileté par habileté.

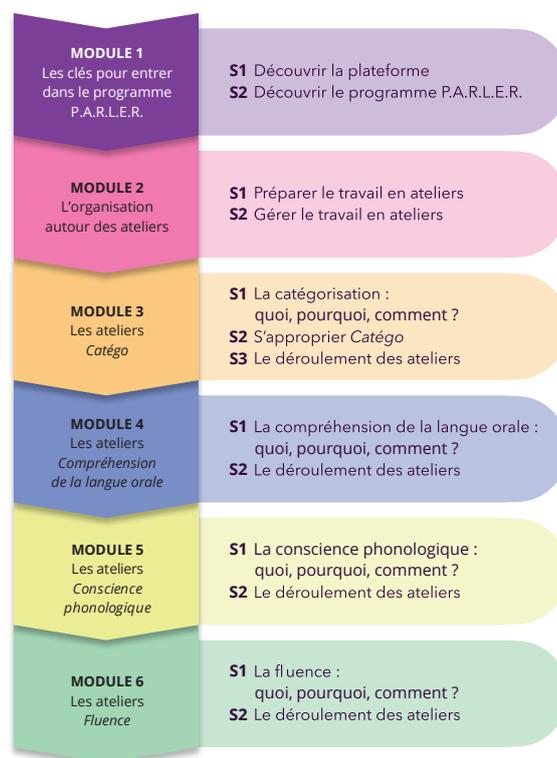
## Comment s'inscrire sur la plateforme ?

Pour accéder gratuitement aux contenus de la plateforme, suivez les étapes décrites ci-après.

- Encodez l'adresse [parlerbelgique.uliege.be/formation/login](http://parlerbelgique.uliege.be/formation/login) dans votre navigateur.
- Sur la page de connexion, cliquez sur « Créez-vous un compte ».
- Sur la page d'inscription, complétez le formulaire. À la fin de celui-ci, indiquez l'adresse mail officielle de votre école (commençant par « ec00FASE... »). Votre direction reçoit alors un mail dans lequel il lui est demandé de certifier que vous êtes enseignant(e) dans son établissement.
- Prenez connaissance des conditions générales d'utilisation et cochez la case signifiant que vous les acceptez.
- Cliquez sur le bouton « Inscription ».
- Un mail vous est envoyé. Cliquez sur le lien de confirmation qu'il contient.
- Une fois que la double vérification (par vous-même et par votre direction) est effectuée, votre compte est créé ! Retournez sur la page [parlerbelgique.uliege.be/formation/login](http://parlerbelgique.uliege.be/formation/login) et introduisez votre adresse mail et le mot de passe que vous avez choisi lors de l'inscription. Après avoir cliqué sur « Connexion », vous arrivez sur le tableau de bord de la plateforme.

Cette démarche est également expliquée dans une courte vidéo et un document illustré que vous pourrez trouver sur la même page web.

Bonne visite !



# Bibliographie

- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L., & Doyen, A.-L. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading, 35*(4), 427–455. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01479>.
- Bloom, B. (1976). *Human characteristics and school learning* (McGraw-Hil). London.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie, 7*(3), 325. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Cèbe, S., Paour, J.-L., & Goigoux, R. (2002). *Catégo : imagier pour apprendre à catégoriser*.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture* (Odile Jacob). Paris.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (PUF, pp. 107–116). Paris.
- Giasson, J. (2012). *La lecture (de boeck)*. Bruxelles.
- Goigoux, R., Jarlégan, A., & Piquée, C. (2015). Evaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches En Didactique, 1*(19), 9–37.
- Hall, M. S., & Burns, M. K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of School Psychology, 66*(October 2017), 54–66. <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* (Réseau can). Montréal.
- Higgins, S., Henderson, P., Martell, T., Sharples, J., & Waugh, D. (2016). *Improving Literacy in key stage one : Guidance Report*. London.
- Lafontaine, D., Crépin, F., & Quittre, V. (2017). Les compétences des jeunes de 15 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles en sciences, en mathématiques et le lecture. Résultats de l'enquête PISA 2015. *Les Cahiers Des Sciences de l'Education, 37*, 165.
- Le Normand, M. T., Parris, 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, 22*(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/02699200701669945>
- Morgan, P. L., Farkas, G., & Hibel, J. (2008). Matthew Effects for Whom? *Learning Disability Quarterly : Journal of the Division for Children with Learning Disabilities, 31*(4), 187–198. <https://doi.org/10.2307/25474651>
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: 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*. Washington, D.C.
- Schillings, P., Géron, S., & Dupont, V. (2016). Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième année primaire. *Lire-Écrire Au Primaire, 7–20*.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade. *What Works Clearinghouse Practice Guide, 81*. <https://doi.org/10.1364/OE.14.004256>
- Slavin, R., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective Programs for Struggling Readers : A Best Evidence Synthesis. *Educational Research Review, 6*(1), 1–26.
- Tunmer, B. P., & Gough, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6–10. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

**Patricia Schillings**  
**Marine André**  
**Charlotte Dejaegher**

**Olivier Leyh**  
**Jonathan Rappe**

Pour leurs précieux commentaires, nous remercions tous les enseignants qui ont mis en œuvre PARLER dans leurs classes. Sans eux, rien n'aurait été possible.

Perrine A.  
Marlène A.  
Angelika A.  
Michaël B.  
Stéphanie B.  
Nathalie B.  
Sylvie C.  
Audrey D.  
Christine D.  
Isabelle D.  
Mélodie G.  
Débora G.  
Julie H.  
Anne H.  
Christianne H.  
Gisèle K.  
Olivier Q.  
Bérangère L.  
Stéphanie L.  
Anne L.

Grégory M.  
Stéphanie M.  
Amina M.  
Nadine M.  
Julie N.  
Mylene O. K. U.  
Nathalie P.  
Marisa P. L.  
Laetitia P-C.  
Laurence R.  
Pascale R.  
Mélanie R.  
Vanessa S.  
Karine V. B.  
Emilie V. C.  
Caroline V. C.  
Régine V. E.  
Pascale V. S.  
Samantha V.

Pour leurs suggestions au gré de leurs nombreuses relectures, nous tenons à saluer le travail de tous nos partenaires formateurs de (futurs) enseignants.

Raphaël Antoine  
Marjorie Bouvy  
Carine Bruwier  
Véronique Cambier  
Anne Campo  
Julie Dagnely  
Céline Dispas

Stéphanie Debusschere  
Valérie François  
Jannique Koeks  
Joseph Maquoi  
Ingrid Solbreux  
Florence Vanhaeren

Enfin, nous remercions particulièrement tous les membres de notre comité d'accompagnement pour leur aide et plus particulièrement les membres de la Direction Générale du Pilotage du Système Éducatif (Direction des Politiques éducatives).