O. Leyh, C. Dejaegher, M. André & P. Schillings

ÉVALUATION DES EFFETS DU PROGRAMME P.A.R.L.E.R. POUR APPRENDRE À LIRE EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Résumé

Dans l'objectif d'identifier des programmes capables de produire des résultats positifs sur les performances des élèves en lecture notamment, un dispositif français de prévention des difficultés scolaires, le programme P.A.R.L.E.R. (Zorman et al., 2015), a été soumis à l'expérimentation en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). Entre 2017 et 2020, dix écoles fondamentales scolarisant des élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés ont participé à une étude quasi-expérimentale : cinq d'entre elles ont utilisé les outils qui constituent le programme, proposant ainsi à leurs élèves des pratiques pédagogiques de différenciation et d'enseignement structuré des habiletés considérées comme les « piliers » de la lecture. Les résultats obtenus parlent en faveur du programme : de meilleures performances et une réduction de la proportion d'élèves en grande difficulté ont été observées dans les classes du groupe expérimental (Leyh et al., 2023 ; Dejaegher et al., 2022). Au-delà du programme en lui-même, cette expérimentation démontre une fois de plus l'utilité d'appliquer les recommandations issues de la recherche en matière d'enseignement de la lecture.

Introduction

Développer les compétences langagières des élèves dès l'école maternelle

Selon Gough et Tunmer (1986), la lecture est le produit de deux composantes : l'identification des mots écrits et la compréhension. La maitrise de ces deux composante repose elle-même sur des compétences langagières telles que la conscience phonologique, la compréhension à l'oral et le vocabulaire (Bianco et al., 2012 ; Catts et al. 2006 ; Gentaz, Sprenger-Charolles, Theurel et al., 2013). Ainsi, la capacité à manipuler les composantes sonores de la langue semble liée à de meilleures compétences d'identification des mots écrits, tandis que les habiletés de compréhension du langage oral et de vocabulaire tendent à contribuer au bon développement des facultés de compréhension en lecture (Stuart et al., 2008).

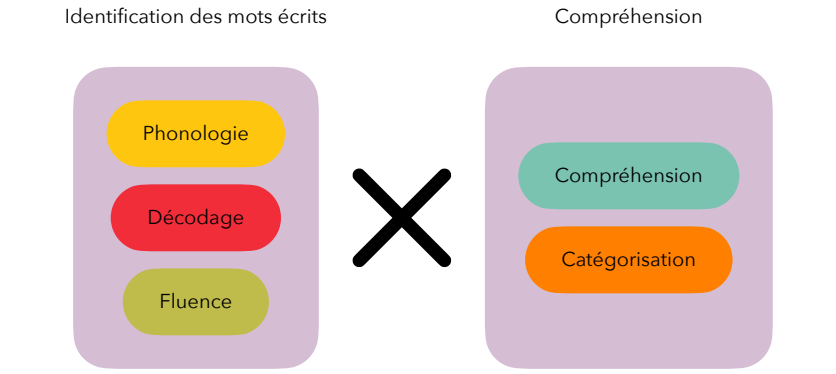


Figure 1. Habiletés travaillées dans le programme P.A.R.L.E.R., réparties selon les deux grandes dimensions de la lecture experte.

Lorsque les élèves poussent pour la première fois les portes de l'école, il apparait que tous n'ont pas la même maitrise de ces compétences langagières pourtant nécessaires pour entamer des apprentissages plus formels comme celui de la lecture. De grandes disparités sont observées selon leur origine sociale : les enfants issus des milieux les plus favorisés ont souvent une longueur d'avance sur ceux provenant des environnements les plus modestes, dans lesquels les opportunités informelles de développer une connivence avec l'écrit sont moins nombreuses (Le Normand et al., 2008).

S'assurer que tous les élèves, quelles que soient les caractéristiques de leur milieu d'origine, abordent l'entrée dans le monde de l'écrit avec un bagage langagier suffisamment développé est donc une mission capitale de l'école. La mise en œuvre de programmes compensatoires qui visent, dès le début de la scolarité, à développer les compétences langagières des élèves constitue un puissant levier d'action dans la poursuite de cet objectif.

Le programme P.A.R.L.E.R.

Parmi ces programmes dits « compensatoires », figure le programme P.A.R.L.E.R. (*Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir*). Développé par une équipe de chercheurs de l'Université de Grenoble et Michel Zorman (Zorman et al., 2015), il permet de travailler, dès la troisième maternelle et jusqu'en deuxième année primaire, cinq habiletés qui sous-tendent l'apprentissage de la lecture : la conscience phonologique, la maitrise du code, la fluence, la catégorisation (vocabulaire) et la compréhension de la langue.

Par ailleurs, plusieurs principes spécifiques à l'acquisition de l'écrit régissent l'organisation du programme.

1. Les habiletés sont travaillées en ateliers rassemblant des élèves dont les besoins d'apprentissage sont similaires (groupes de besoins).

2. Le nombre de séances en ateliers et la taille des groupes varient en fonction du niveau de maitrise des habiletés par les élèves (différenciation des parcours d'apprentissage).

3. Les ateliers sont proposés de manière très régulière, semaine après semaine.

4. Les séances sont courtes et intensives.

5. Enfin, les séances reposent sur la mise en œuvre d'un enseignement structuré, dont certains principes rappellent l'enseignement explicite (démarches d'explicitation des buts avant la séance et des stratégies pendant et après la séance).

Entre 2005 et 2008, les effets du programme P.A.R.L.E.R. ont été évalués dans huit classes grenobloises accueillant des publics défavorisés. Dans toutes les dimensions travaillées et évaluées, les élèves des classes expérimentales se sont démarqués de ceux du groupe contrôle par leurs résultats traduisant de meilleures acquisitions. Des effets particulièrement positifs ont pu être observés dans les domaines de la fluence, de la logique verbale et de la compréhension de phrases et de textes (Zorman et al., 2015). Après 2008, d'autres recherches, inspirées par l'expérimentation menée à Grenoble, ont tenté de répliquer partiellement l'étude de Zorman mais sont parvenues à des résultats moins probants (DEPP et al., 2014 ; Gentaz et al., 2013). Ces conclusions divergentes peuvent être expliquées par des différences dans la taille des échantillons (particulièrement grands dans l'étude de 2014 et dans celle de Gentaz et al.), par l'attrition plus ou moins forte et aléatoire des groupes qui constituaient ces échantillons, par la durée de mise en œuvre du programme ou encore par l'importance accordée à l'accompagnement des enseignants sur le terrain (très forte dans l'étude de Zorman et al.) (Dejaegher et al., 2019). En France, les effets de PA.R.L.E.R. sont donc encore discutés.

Méthodologie

Entre 2017 et 2020, une réplication de l'étude de Zorman et al. (2015) a pris place en Fédération Wallonie-Bruxelles. Plusieurs écoles ont mis en œuvre le programme P.A.R.L.E.R. pour en observer les effets sur les performances des élèves et la capacité à hisser *tous* les élèves vers le haut.

Les caractéristiques de cette recherche sont relativement comparables à celles de l'étude menée entre 2005 et 2008 à Grenoble. Le programme a été implémenté durant trois années (de la troisième maternelle à la deuxième primaire) dans des écoles d'indice socioéconomique faible et un échantillon initial de taille raisonnable a été formé (164 élèves répartis entre les groupes expérimental et contrôle). En outre, un accompagnement important a été proposé aux enseignants impliqués dans la recherche (Dejaegher et al., 2019 ; Leyh et al., 2023). Les équipes éducatives ont suivi deux demi-journées de formation avant d'entamer la mise en œuvre du programme. Puis, environ une fois par mois, des visites (rencontres de suivi et entretiens réflexifs) dans les classes de ces enseignants ont été organisées. Par ailleurs, une plateforme de vidéoformation a été conçue durant l'expérimentation, avec le concours des enseignants impliqués.

Dix écoles ont participé à la recherche, parmi lesquelles 14 classes ont été sélectionnées. Deux groupes ont été formés : un groupe expérimental composé de 52 élèves répartis dans cinq écoles et un groupe contrôle rassemblant 34 élèves scolarisés dans les cinq autres écoles de l'échantillon.[1]

---

[1] Le groupe expérimental rassemble les écoles dans lesquelles le programme a effectivement été mis en place. Le groupe contrôle, composé d'écoles comparables à celles du groupe expérimental, réunit des écoles dans lesquelles le programme n'a pas été utilisé. Les enseignants de ces écoles ont simplement eu recours à leurs pratiques habituelles. Former ces groupes comparables et y prendre des mesures au début et à la fin de l'expérience permet d'identifier l'effet potentiel du programme sur les élèves qui en ont bénéficié, en comparant leurs résultats avec ceux de des élèves qui n'ont pas profité du dispositif.

Trois vagues de tests ont été administrées aux élèves : la première (en début de troisième maternelle) et la deuxième (en milieu de première primaire) ont fourni les données nécessaires à la réalisation du prétest (mesures à l'origine), tandis que la troisième, menée en début de troisième primaire a constitué le post-test (mesures à la fin de l'expérience). Quatre dimensions propres aux habiletés développées dans le programme ont été évaluées et utilisées pour construire un score global en lecture :

1. le vocabulaire et la catégorisation,
2. la fluence et le décodage,
3. la conscience phonologique,
4. la compréhension de la langue.

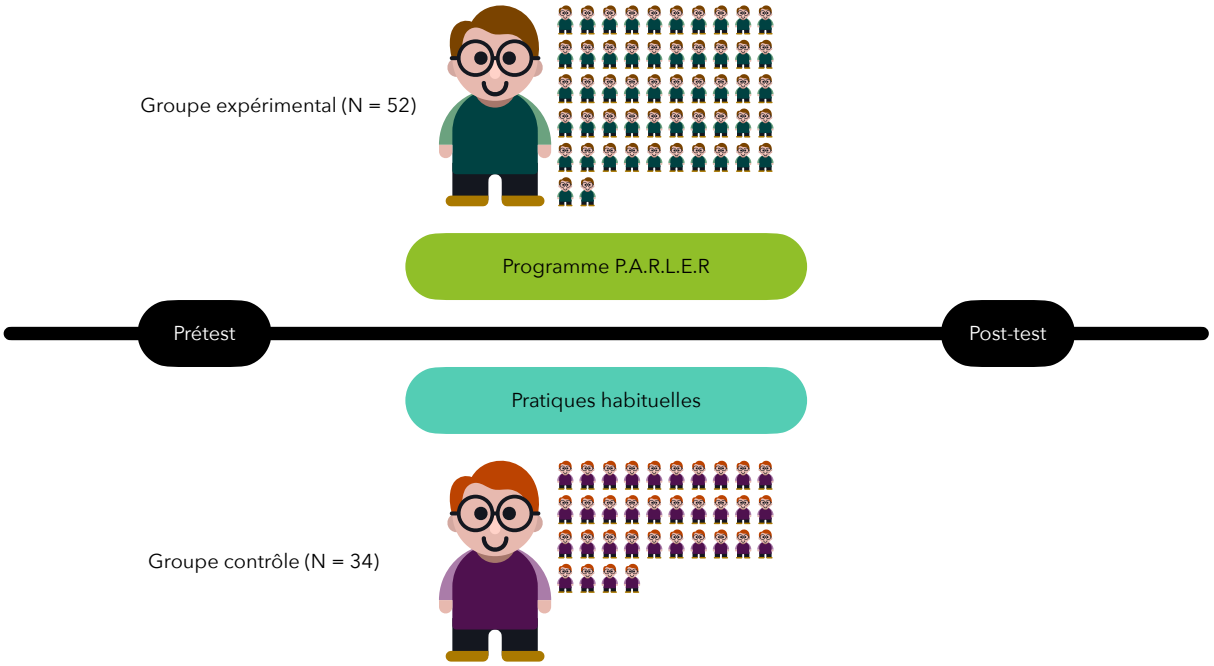


Figure 2. Design expérimental.

Le score global en lecture des élèves du groupe expérimental a ensuite été comparé avec celui des élèves du groupe contrôle. De plus, l'évolution des élèves faibles, moyens et forts dans les deux groupes entre le début et la fin de l'étude a pu être observée et analysée.

Résultats

Un programme qui se révèle efficace

Que nous apprennent les résultats ? Au début de l'expérimentation (évaluations menées en M3 et en P1 (prétest)), la différence entre le score global en lecture des élèves du groupe expérimental et celui des élèves du groupe contrôle n'était pas statistiquement significative : les résultats étaient comparables dans ces deux groupes.

	Groupe expérimental		Groupe contrôle		t
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Score en lecture au prétest Alpha = 0.85	-0.07	0.57	0.12	0.56	-1.51

Tableau 1. Score global en lecture au prétest.

En fin d'expérimentation (évaluations menées en P3 (post-test)), des moyennes significativement différentes ont été observées : les élèves du groupe expérimental présentaient un niveau de lecture significativement plus élevé que celui des élèves du groupe contrôle. L'ampleur de l'effet était toutefois modérée (0.48).

	Groupe expérimental		Groupe contrôle		t
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Score en lecture au post-test Alpha = 0.88	0.11	0.61	-0.16	0.50	2.11* *p < 0.05

Tableau 2. Score global en lecture au post-test.

Ces premiers résultats semblent démontrer l'efficacité du programme P.A.R.L.E.R. sur les compétences des élèves en lecture : les élèves qui ont bénéficié de la mise en place de ce dispositif ont considérablement évolué par rapport à ceux qui n'en ont pas profité.

Un programme qui offre à *tous* les élèves des occasions de progresser

Si le programme se révèle efficace, a-t-il pour autant aidé *tous* les élèves à progresser ? Tout d'abord, est-il possible d'observer une réduction des écarts de performances entre les élèves les plus faibles et les plus forts ? L'analyse des écarts-types des courbes de distribution indique que les résultats se dispersent de manière assez similaire entre le prétest et le post-test : les écarts entre élèves sont donc restés relativement identiques.

Cela signifie-t-il pour autant que le dispositif s'est montré « inéquitable » ? Pour le savoir, l'évolution des performances des élèves entre le prétest et le post-test a été observée. Au départ des données du prétest, les élèves ont été répartis dans quatre tranches rassemblant chacune 25 % des élèves : des 25 % les plus faibles (tranche 1) aux 25 % les plus performants (tranche 4).

À la fin de l'expérience, les résultats montrent que, dans le groupe expérimental, les élèves des trois premières « tranches » ont progressé entre le prétest et le post-test, mais pas ceux de la quatrième « tranche ». Dans le groupe contrôle, les élèves de la première « tranche » ont réalisé de meilleures performances au post-test tandis que tous les autres ont obtenu un score moins important. Ces différences d'évolution sont significatives : les élèves du groupe expérimental ont davantage progressé que les élèves du groupe de contrôle. L'évolution est cependant différente pour chaque tranche.

En dépit du nombre réduit d'élèves pris en compte, ces résultats tendent donc à montrer que le programme P.A.R.L.E.R. est un puissant levier de réduction des inégalités d'apprentissage dans la mesure où il bénéficie à *une majorité* des élèves. De manière générale, les élèves les plus faibles sont ceux auxquels le programme a le plus profité, même si certains d'entre eux, particulièrement en difficulté, ne sont pas parvenus pas à surmonter leurs lacunes.

Discussion

En conclusion, quels effets le programme P.A.R.L.E.R. a-t-il eus sur les élèves des écoles dans lesquelles il a été mis en place ? Les résultats montrent qu'ils ont davantage progressé que leurs condisciples du groupe de contrôle. Si les écarts de performances entre les élèves n'ont pas été significativement réduits, la grande majorité d'entre eux, en particulier ceux qui présentaient des difficultés au début de l'expérimentation, ont vu leurs performances améliorées.

Les pratiques de différenciation prônées par le programme semblent être un facteur explicatif de ces résultats positifs. En effet, des analyses de régression ainsi que des données qualitatives indiquent que, plus les enseignants ont adapté le nombre d'ateliers dispensés aux besoins de leurs élèves, meilleurs ont été les résultats de ceux-ci. La prise en considération des besoins ponctuels d'apprentissage des élèves semble donc avoir porté ses fruits, sans que les ambitions n'aient dû être revues à la baisse.

Par ailleurs, les résultats montrent les effets positifs d'un entrainement conjoint des compétences langagières qui sous-tendent l'entrée dans le monde de l'écrit, à savoir la capacité à manipuler les composantes sonores de la langue et les habiletés de compréhension du langage oral et de vocabulaire.

Pour autant, il ne s'agit pas de viser la performance pour elle-même ni de faire de l'école maternelle un terrain d'entrainement à l'école primaire. Les tests diagnostiques utilisés dans le programme n'ont pas pour objectif

d'identifier des élèves en difficulté et de les considérer comme « élèves à risque ». Il s'agit plutôt de cerner les besoins d'apprentissage de chaque élève, sachant que leur milieu d'origine exerce une forte influence sur ces besoins, pour y répondre de manière ciblée et différenciée. La recherche a par exemple montré que les élèves en difficulté sont moins souvent invités par les enseignants à mettre en mots leurs démarches et à développer une réflexion métacognitive sur celles-ci (Joignaux, 2009 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Rochex, 2011 ; Laparra & Margolinas, 2011). L'approche explicite du programme P.A.R.L.E.R. prend le contrepied de cette tendance : les ateliers incitent tous les élèves à investir les situations et à expliciter leurs manières de faire et de penser. Ce faisant, des programmes tels que P.A.R.L.E.R. permettent de rendre l'école moins « indifférente aux différences » (Bourdieu, 1966).

L'expérience ici décrite met en avant des effets positifs de l'usage du programme P.A.R.L.E.R. Mais quels résultats auraient été obtenus dans d'autres conditions, par exemple, si les enseignants participants n'avaient pas été accompagnés par les chercheurs dans la prise en main du dispositif mais avaient uniquement suivi la formation en ligne ? Pour le savoir, une nouvelle évaluation des effets du programme sur les élèves sera réalisée dans les classes des enseignants qui, dans l'avenir, se formeront à la mise en œuvre de P.A.R.L.E.R. à l'aide de la plateforme de vidéoformation. Si des résultats encourageants voient le jour, il sera alors évident que les outils du programme constituent de puissants leviers de réduction des inégalités d'apprentissage de la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Bibliographie

Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit.* Presses Universitaires de Grenoble.

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.

Bissonnette, S., Gauthier, C., Richard, M., & 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, 1*(3), 1-35.

Catts, H. W., Adolf S. M., & Weismer S. E. (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *49*, 278–293.

Dejaegher, C., Dupont, V., Schillings, P., & Lafontaine, D. (2019). *Programme PARLER : Parler, Apprendre, Réfléchir, Lire, Ensemble pour Réussir* [Rapport de recherche]. Service d'Analyse et Accompagnement du Développement Professionnel des Enseignants, Université de Liège.

Dejaegher, C., André, M., Leyh, O., & Schillings, P. (2023). Concilier fiabilité scientifique et pertinence sociale : retour sur l'expérimentation belge du programme P.A.R.L.E.R. In B. Kervyn, M. Lebrun, V. Marmy Cusin, ... C. Scheepers (Eds.), *Questionner l'articulation entre théories et pratiques en didactique du français* (pp. 129-150). Presses universitaires de Namur.

Dejaegher, C., Lafontaine, D., André, M., Leyh, O., Rappe, J., & Schillings, P. (2022). Expérimentation du programme PARLER en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie, 216*, 53-69.

DEPP, EMC, & IREDU. (2014). *« Projet Lecture » : Rapport d'Évaluation HAP11*. Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative.

Feyfant, A. (2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'Actualité Veille et Analyses, 80*.

Gentaz, É., Sprengher-Charolles, L., Colé, P., Theurel, A., Gurgand, M., Huron, C., Rocher, T., & Le Cam, M. (2013). Évaluation quantitative d'un entrainement à la lecture à grande échelle pour des enfants de CP scolarisés en réseaux d'éducation prioritaire : Apports et limites. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant.*, *123*, 172-181.

Gentaz, É., Sprenger-Charolles, L., Theurel, A., & Colé, P. (2013). Reading Comprehension in a Large Cohort of French First Graders from Low Socio-Economic Status Families: A 7-Month Longitudinal Study. *PLoS ONE, Public Library of Science*, *8*(11), e78608.

Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et Didactique*, *11*(3), 135-142.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (19 juin 2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation : Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves [Conférence de colloque]. Recherche en Éducation et en Formation, Nantes, France.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, *7*, 6-10.

Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, *17*(2), 1-15.

Le Normand, M. T., Parisse, C., & Cohen H. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschooolers: developmental, gender and sociocultural factors. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22, 47-58.

Leyh, O., Dejaegher, C., André, M., Rappe, J., & Schillings, P. (2023). Validation des effets du programme P.A.R.L.E.R. en Belgique francophone : Un dispositif de prévention des difficultés scolaires efficace et vecteur d'équité ? *Cahiers pratiques d'ANAE: Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 1, 71-76.

Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage : Cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques. *Éducation et didactique*, *14*(2), 65-84.

Stuart, M., Stainthorp, R., & Snowling, M. (2008). Literacy as a complex activity: Deconstructing the simple view of reading. *Literacy*, *42*(2), 59-66.

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*, *4*, 57-76.